Digitized by Google

31692
(18

BIBLIOTHECA
REGIA
MONACENSIS.

Digitized by Google

Quartalschrift

für

praktisches Schulwesen.

Mit besonderer Rücksicht

auf das

Königreich Bayern.

Im Vereine mit mehreren Schulmännern und Schulfreunden

herausgegeben

von

Franz Anton Heim.

Achter Jahrgang.

Augsburg, 1844.
Druck und Verlag der Karl Kollmann'schen Buchhandlung.

Inhalt.

I. Aufsätze und Ausarbeitungen.

II. Recensirende Bücher-Anzeigen.

III. Verschiedenes.

I.

Aufsätze und Ausarbeitungen.

Ein Wort über die Schullehrer-Seminarien.

Schon lange lag's uns im Sinne, auch einmal ein Wort über die Schullehrer-Seminarien zu reden; unser Vorhaben wurde zum Entschluß, als wir Curtmanns Bemerkungen über die Schullehrer-Seminarien in seiner gekrönten Preisschrift lasen; ja wir beschlossen zugleich bei uns, Curtmanns Bemerkungen gleichsam zur Grundlage unserer Besprechung zu machen. Wir wollen damit keineswegs sagen, daß wir diese Parthie für die vollständigste und trefflichste der Preisschrift halten, noch daß Curtmanns Bemerkungen, wie sie sind, zu einer Grundlage dienen, auf der sich unschwer eine wissenschaftliche, logisch strenge, zusammenhängende Abhandlung bauen läßt. Curtmann führt, wie er selber sagt, für seinen Zweck nur Solches an, was allen drei (von ihm projektirten) Gattungen von Seminarien (denen für Gymnasialprofessoren, für Realschullehrer und Volksschullehrer) nützlich seyn kann, und empfiehlt besonders Solches, was die Seminar-Zöglinge zugleich vor dem Versäumen und ihre künftigen Schüler vor dem Verlieren des in der Schule gelernten Guten bewahrt. Es war Curtmanns Aufgabe nicht, eine erschöpfende Abhandlung über die Seminarien zu schreiben; daher ist Vieles gar nicht berührt, was Curtmann gewiß besprochen hätte, wenn eine ausführliche Arbeit über Seminarien in seinem Plane gelegen wäre. Einiges ist nur kurz angedeutet, und selbst was er nach seinem Zwecke anführt, sind mehr kurz hingeworfene Ansichten und Winke, als ausführliche Beachtung und Bearbeitung nach allen Gründen und Seiten hin.

Wir können und werden demnach Curtmanns Ansichten nur in so ferne zur Grundlage unseres Wortes machen, als wir das in seiner Preisschrift über die Seminarien Angeführte wörtlich wiedergeben, die gegebenen Winke weiter deuten, das kurz Berührte auseinandersetzen und wohl auch frei und unabhängig von Curtmann unsere Ansichten geben. Uns über diese unsere Arbeit zu rechtfertigen, halten wir für überflüssig. Nur Ausgezeichnetes wird gekrönt; da Curtmanns Arbeit eine gekrönte Preisschrift ist, so kann sie nur Ausgezeichnetes enthalten, also auch nur Ausgezeichnetes über die Schullehrer-Seminarien. Und Ausgezeichnetes zu immer weiterer Kenntniß bringen, galt nie für ein tadelnswerthes Handwerk. Damit es aber nicht herauskomme, als könnten wir nur abschreiben und unsere Blätter damit füllen, daß wir das Gedruckte wieder drucken lassen, so werden wir Curtmanns Ansichten da und dort mit Glossen versehen und mit unseren Bemerkungen begleiten. Und damit es nicht den Anschein gewinne, wir verstehen nur zu reden, wenn uns ein Anderer das Schlagwort gegeben, und zu peroriren, wenn uns ein Anderer den Mund geliehen, so soll auch Eigenthümliches und Selbstständiges zur Lesung geboten werden. Nun zur Sache.

„Für die Volksschulen sind allenthalben Lehrerseminare gegründet; wo es nicht geschehen, da ist es Saumsal, Zurückbleiben hinter dem Zeitgeiste 8) zu nennen. Aber zu wünschen bleibt bei denselben noch gar Viel. Glücklicher Weise sind die meisten Gebrechen von der Art, daß sie sich von selbst bloß durch die Entwicklung der Zeit vermindern, oder daß sie an Finanzfragen hängen, welche zuletzt zu ihren Gunsten entschieden werden müssen. Dahin gehört die noch übrige Anzahl von Seminarlehrern, welche, in der ersten Verlegenheit gewählt, das Vertrauen in ihre Tauglichkeit schlecht bewährten. Sie sterben allmählig aus. Es gehört dahin die Ueberfüllung einzelner Anstalten, weil sie anfangs für beschränktere Kreise errichtet, nach und nach eine nicht vorgesehene Ausdehnung erhielten. 1) Jede neue Finanzperiode bessert an solchen An-

8) Einen solchen Vorwurf macht z. B. Kröger der freien Stadt Hamburg. Reise nach Sachsen. Bd. 1. S. 108.

1) In Baden wurde vor Kurzem das Seminar zu Ettlingen getrennt, und die eine Hälfte nach Meersburg verlegt.

stalten; eine augenblickliche Aenderung ist oft unmöglich. Im Allgemeinen fängt man jetzt an, einzusehen, daß die Kasernirung der Seminaristen nur ein dürres Surrogat für das Familienleben gewährt, welches nur so lange geduldet werden darf, als die pädagogische Bildung der Landgeistlichen und Landschullehrer so wenig genügend und ein einträchtiges Zusammenwirken derselben so wenig zu erwarten ist.[2]) Die Zeit muß kommen, wo, wie die großen, Alles verschlingenden Fabriken sich in eine Menge kleiner Etablissements auflösen, auch die volkreichen Lehrerseminare sich in eine Menge Seminar-Familien auflösen werden, und wo man bei der Prüfung nicht mehr frägt: Hast du das Landes-Seminar besucht? sondern: Besitzest du die Eigenschaften, um ein Lehrer zu werden?[3]) Oder sollte man nicht den kleinen Privat-Seminarien die Mittheilung des Unterrichtsstoffes überlassen, und nur zur Aneignung der Methode in größeren, aber mit ausgezeichneten Lehrern besetzten Seminarien die Präparanden auf kürzere Zeit versammeln? Einstweilen möchte ich Einiges, was allen drei Gattungen von Seminarien nützlich seyn kann, empfehlen, besonders Solches, welches die Seminarzöglinge zugleich vor dem Versäumen, und ihre künftigen Schüler vor dem Verlieren des in der Schule gelernten Guten bewahrt.“ Also Curtmann S. 109 u. 110. — Wir beginnen sogleich mit unseren Bemerkungen:

1.

Nicht bloß Saumsal und Zurückbleiben hinter dem Zeitgeiste,*)

sondern wohl berechnetes Zögern, und kluges Beobachten des Zeitgeistes sind es gar oft, warum man nicht zuerst oder mit

2) Es thut mir leid, hier in Konflikt mit sehr geachteten Schulmännern zu gerathen, welche dem Seminarsystem (dem preußischen) unbedingt zugethan sind, z. B. Kröger und Eisenlohr; allein ich denke nicht sowohl an die Gegenwart, welche der Seminar-Kasernen bedarf, als an die Zukunft, welche sie wieder auflösen muß. Als Radikalkur habe ich ja auch den Realschulen Konvikt-Seminarien gewünscht.

3) Ein Examen beweis't freilich an sich wenig, aber mehrere? aber Visitationen? —

*) Zeitgeist, zeitgemäß — wie oft muß man diese Worte hören!

den Ersten die Schöpfungen der Zeit aufnimmt. Was der Zeitgeist will, was er schafft und bringt, ist nicht allemal gut und vollkommen. Seinem Rufe unbedingt folgen, ist nicht wahre Klugheit; und alle seine Gebilde als das Rechte mit Enthusiasmus ergreifen, wird die Weisheit sich hüten. Wie oft schon glaubte man, den ernsten lauten Forderungen des Zeitgeistes folgen zu müssen, und nach nicht langer Zeit hörte man: Hätten wir den Zeitgeist fordern lassen, und wären wir noch länger der Stimme des alten, bewährten Geistes gefolgt! Wie viele

Wie ernst und dringend wird für alle Lebensverhältnisse das Zeitgemäße empfohlen! Mit welchem Unwillen und welcher Verachtung brandmarkt man das Unbeachtetlassen und das Zurückbleiben hinter dem Zeitgeiste! Hat man denn wirklich zu allen Zeiten so viel und so oft von diesem Geiste geredet? Wir sind nicht so alt, daß wir hierüber competent zu urtheilen vermöchten; aber so weit unser Wissen und Verstehen geht, meinen wir, daß mit diesen Worten früher nicht so viel Redens und Aufhebens gewesen. Hat der Zeitgeist vielleicht früher nicht existirt? Oder existirte er zwar, aber man redete nicht von ihm? Oder hat man bloß zeitgemäß gehandelt und gewirkt, und es für überflüssig gehalten, so viel vom Zeitgemäßen zu reden und zu schreiben? Sey dem, wie ihm wolle; wir fragen: Was ist der Zeitgeist, was zeitgemäß? Woher kommt dieser Geist, und wohin geht und führt er? Wer kennt ihn ganz, kann ihn zeigen und nennen? Wer ihn nähren und pflegen, leiten und führen, ihn zähmen, halten und beherrschen? Oder ist es der Zeitgeist, dem Alles gehorchen muß, der herrscht und gebietet, schaltet und waltet und wirket und schaffet, wie er will, so daß er in der Zeit das leitende Princip ist, von dem Alles gestossen, getrieben, gezogen und bewegt wird? Wie lange dauert des Zeitgeist's Leben? Ist es ein sterbliches oder unsterbliches? Soll man freundlich sich ihm anschließen oder feindlich ihm entgegentreten? Kann man seinem Gange Einhalt thun, oder ist's vergebens, seinen Schritt zu hemmen, den Geist zu fesseln? Wen liebt er, und wie belohnt er seine Lieblinge? wen haßt er, und welches ist die Strafe seines Hasses? Ist er immer ein und derselbe, oder gestaltet er nach dem Jahrhunderte sich anders? Welches ist seine wahre eigene Gestalt, oder hat er gar keine solche — und ist er ein Sohn des ewigen Wechsels? Ist er's, welcher die Zeit richtet oder wird er von Zeit und Menschen gerichtet? Welches wird sein Ende und Ausgang seyn? . . . Antworte, wer antworten kann! Frage und antworte sich jeglicher selber, zumal der Zeitgeist des Menschen eigener Geist seyn sollte — und trau, schau wem! Der Geist, der von Oben stammt, der Heilige, den wir wissen und kennen, der sey unser Freund und Führer und Prüfstein in dem Lande, wo der Geister so Viele den Wahren und Heiligen sich nennen, zu Gottes Kinder zu machen und als solche zu beseligen versprechen.

Institutionen, Anstalten und Einrichtungen, welche von den Männern der Zeit als trefflich gerühmt und als segenbringend gepriesen wurden, haben sich als solche nicht erwiesen und rufen, von den Menschen verlassen und aufgegeben, denen sie Segen versprachen, aber keinen brachten, der Nachwelt warnend zu, daß man nicht jedem Geiste traue, das Angepriesene wohl prüfe, und nur nehme und behalte, was bewährt erfunden worden! Wie mancher schöne Baum wurde dringend empfohlen zur Einpflanzung in den socialen, industriellen, staatlichen und kirchlichen Boden, auf daß er herrliche Früchte für Societät und Industrie, für Staat und Kirche bringe; und siehe da! die Blüthen, die als Blüthen abfielen, die spärlichen, oder nur zu oft bitteren Früchte überzeugten die Getäuschten ach! zu deutlich, daß man um und um, wieder und wieder den Baum hätte beschauen und untersuchen sollen, ehe man ihn, auf die ihm mitgegebene Empfehlung hin, auf den Boden verpflanzte, für den er nicht paßte, und auf dem er Früchte gebracht, deren Bitterkeit, weil sie von Vielen gekostet wurden, noch empfunden werden wird, wenn auch der schlechte Baum schon lange wieder ausgehauen und ins Feuer geworfen ist! Und weil die gebrannten Kinder, nach dem alten Sprichworte, das Feuer fürchten und demselben nimmer nahen, auch wenn du der Süßigkeiten Köstlichste versprichst, weil der Schmerz der Verbrennung der Süßigkeit allen Reiz benimmt, so ist kein Wunder, daß Staaten und Regierungen säumen und zögern, das in Anwendung und Einführung zu bringen, was der Zeitgeist preis't und empfiehlt, selbst auf die Gefahr hin, der Saumsal und des Zurückbleibens hinter dem Zeitgeiste bezüchtiget zu werden von denen, welche angeblich ein Viertel- oder ein Halbhundertjahr voraus sind. Es ist nicht Unbekümmertseyn um der Unterthanen Wohl, nicht Gleichgiltigkeit gegen die Zeichen der Zeit, nicht schnödes Verwerfen des Zeitgeistes und hagestolzes Verachten alles dessen, was er schafft; im Gegentheile gewissenhafte Sorge für die Unterthanen, kluges Beobachten der Zeichen der Zeit und Annehmen des Guten, was der Zeitgeist bringt, sind es, warum Staaten und Regierungen oft zurückhalten, weil eine traurige Erfahrung sie mehr als einmal belehrt, daß nicht jeder Schritt auf das mächtige Vorwärts ein Schritt zum Bessern ist, und das scheinbare Stehenbleiben oder bedächtliche Langsam-

voran*) vor dem raschen Vorwärts zum Ziele gelangt. So auch mit Errichtung von Lehrer-Seminarien. —

Seit einem halben Jahrhunderte ist der Regierungen Augenmerk und Streben ganz besonders auf Erziehung und Unterricht der Jugend gerichtet, aus und in der richtigen Ueberzeugung, daß dadurch besonders der Menschheit Gesittung und Civilisa-

*) Dem Stehenbleiben und dem „Langsamvoran" indeß überhaupt möchten wir durchaus nicht das Wort reden. Fort und fort auf der Presse seyn, und das ewige „Vorwärts" hören müssen, gewiß ein unbehaglicher Zustand; und nur zu leicht dürfte es geschehen, daß man überm ewigen Pressen und Rufen Kopf und Besinnung verliert, und man nicht, oder nicht schnell bei allem Vorwärts zum Ziele gelangt. Aber wie unheimlich muß ein Zustand seyn, wo man ewig projektirt und calculirt, planirt und sondirt fragt und fragt, hin und her und widerleget, sinnet und berechnet, zögert und zaudert und drüber schlaft, und wenn man wieder erwacht, den ganzen Tag mit „Wenn und Aber" verliert? Und wie kann man da zum Ziele und Zwecke gelangen? und wenn Alles nach solchem Prinzipe lebte, sich regte und handelte! . . . Es gibt im Menschen und Staatenleben Fälle, wo man sich schnell entschließen, wo schnell gehandelt werden muß; wo der lahme Entschluß und die noch lähmere That unwürdig und nutzlos, wenn nicht verderbend sind. Da handle man schnell und prüfe kurz. Irret man, die Schuld fällt dann mit auf die Natur der Verhältnisse. Aber wer ein Princip hat, desselben sich bewußt ist, und mehr denn einmal beschloß und vollführte — wird seltener immer sich irren. Hat man Zeit zum Ueberlegen, da eile man nicht rasch — aber nimmer ein ewig Schieben, ein ewig Aengstlich- und Ungewiß seyn zum Prinzipe! Alles hat sein Maaß und seine Zeit, auch das „Langsam" Unschlüssigkeit und ängstliches Wesen ist unwürdig des Weisen, noch viel unwürdiger aber eines Staates, und hat nie Großes erzeugt. Liebenswürdig ist der schnell besonnene und entschlossene Mann, der, wenn er schnell beschließt und handelt, das Richtige trifft. Mag immerhin dies Gabe der Natur seyn, es kann, wenn die Natur versagt, bei redlichem, beharrlichen Bemühen errungen werden. Glücklich wer in seinem Lebensgang durchweg den richtigen Takt hält, glücklich der Staat, der zu gleicher Zeit den rechten Schritt geht! Jetzt eilt die Zeit gewaltig, so daß sie in einem Dezennium weiter schreitet, als vorher in einem Jahrhundert; jetzt geht sie so langsamen Schrittes, als wollte sie nimmer weiter. Mit der eilenden — eilen und mit der zögernden zögern, oder zögern, wenn sie eilet, oder eilen, wenn sie zögert — glücklich wer das versteht; dadurch wird er groß oder klein seyn, Großes oder Kleines bewirken! Eines indeß bleibt wahr: Männer, deren Verdienste groß um der Menschheit, liebten Wechsel und Neuheit nicht — waren treu ihren Grundsätzen bis zum Ende ihrer Tage. Staaten, die groß geworden, wurden es nach und nach, und deren Dauer Jahrhunderte zählt, sie hielten fest an ihrer Tradition und ihr Gang war ein ruhiger, besonnener. Also ruhig und besonnen in Allem, ruhig und besonnen in der Sache der Schule! —

tion und dadurch Friede und Freude in der innern Welt des Geistes, und Wohlstand und Glück im äußeren Leben erhöht und befördert werde. Seit dieser Zeit wurden von müßigen und unmüßigen, von redlichen und übelwollenden, von berufenen und unberufenen Männern in Unterricht und Erziehung Systeme über Systeme, Projekte über Projekte, Hypothesen über Hypothesen, Mittel über Mittel ersonnen, gerühmt, angenommen und angewendet, oder aber auch unbeachtet gelassen, aufgegeben, verdrängt, verworfen u. s. w. je nach dem Grade der inneren Trefflichkeit und Anwendbarkeit, oder Gehalt- und Nutzlosigkeit. Unter den Mitteln, dem Schul- und Erziehungswesen einen höhern Aufschwung zu geben, schlug die neuere Zeit als das vorzüglichste die Einführung von Lehrer-Seminarien vor. Die Idee fand Beifall; und es entstanden in Deuschland nicht wenige derartige Seminarien. Wenn aber hie und da eine Regierung mit der Verpflanzung dieser neuen Institution auf ihres Landes Boden zögerte, vielleicht zögerte bis anno 1844 — möchte sie nicht ihre guten Gründe dafür haben? Oder wenn der eine oder der andere Staat, der vielleicht schon seit 20 Jahren Seminarien hat, mit deren Einrichtung die paar Dezennien noch zugewartet hätte, müßte er denn wirklich dieses Zurückbleiben hinter dem Zeitgeiste so schmerzlich bereuen?

Der rasche Wechsel der Systeme und Ansichten in dem Fache des Unterrichts und der Erziehung sind, wenn sie auch des Menschengeistes gewaltige Regsamkeit beurkunden, immerhin ein Zeichen, daß Unterrichts- und Erziehungswissenschaft im Stadium der Gährung, der Progression und der Revolution sich befinden. Nun aus der Zeit der Gährung und dem Stadium des Fluctuirens nehmen, und darauf etwas Festes und dauerhaftes Elementarisches bauen, ist gewagt und gefahrvoll. Beweis deß sind die in neuerer und neuester Zeit vielfach gemachten Mißgriffe im Schul- und Erziehungswesen, die häufig mißglückten Versuche, durch Anwendung neuer Methoden und Einführung neuer Anstalten dem Schulwesen schnell und sicher auf die Beine zu helfen; so wie nicht weniger die Natur der Sache dafür spricht. Hiedurch dem Neuen abhold und mißtrauisch, waren es vielleicht die Organe mancher Regierungen in noch höherem Grade gegen das Institut der Seminarien, je wichtiger diese Anstalt im großen Ganzen des Schulwesens

und je gewaltiger ihr Eingreifen in den Organismus des Erziehungswesens ist. Denn so viel leuchtete beim ersten Auffassen der Idee ein, daß Schullehrer-Seminare, wenn im rechten Geiste und in rechter Organisation eingeführt und erhalten, der Verbesserung und Vervollkommnung des Schulwesens und damit dem Fortschritte und der Veredlung der Volksbildung einen Dienst leisten, wie sonst keine Anstalt; aber im irrigen, oder gar im verkehrten Geiste aufgegriffen und in hinkender Gestalt ins Leben eingeführt, dem Schulwesen und der Volksbildung Wunden schlagen, welche zu heilen der bessere Geist der nächsten Zeit nicht im Stand seyn wird. In dieser wohl begründeten Ueberzeugung mochten einzelne Regierungen anderen gerne die Ehre des Voranschrittes und den Ruhm der ersten Begründung lassen, und die letztere nicht beneiden, wenn die trefflichen Wirkungen des Neubegründeten sich in Bälde zeigten; sie selbst, die in der Zeit des Flusses und des Wechsels gerne an dem Prinzipe der Stabilität halten, hielten es für gerathener, in hergewohnter Weise an der Hebung des Schulwesens zu arbeiten, die neu eingeführten Institute genau zu beobachten, und dann, wenn sie sich bewährten, und wenn indeß die gehörige Vorbereitung zur zweckmäßigen Einführung nach und nach in der Stille geschehen war, und die Stunde zur glücklichen Einführung, nach den Verhältnissen ihres Landes, geschlagen, alsofort schnell zum Werk und zur Ausführung zu schreiten. Und sagt nicht Curtmann selber, daß die Seminarien, auch anno 1842 — also geraume Zeit nach deren Einführung — noch gar Viel zu wünschen übrig lassen; daß sie durch die zeitherige Entwickelung noch keineswegs sich fehlerlos gestaltet haben; daß man in der ersten Verlegenheit manche Seminarlehrer gewählt habe, welche das Vertrauen in ihre Tauglichkeit schlecht bewährten, und man mit Sehnsucht warte, bis ad unum omnes, d. h. alle und jeder ad patres gegangen sind; daß die Seminarien, anfangs nur für beschränktere Kreise errichtet, nach und nach eine nicht vorhergesehene große und schädliche Ausdehnung erhielten u. s. w.? Wenn aber die Seminarien jetzt noch so Viel zu wünschen übrig lassen, vielleicht so viel als bei ihrer ersten Gründung oder nicht viel weniger; dann kann bei dem gleichen oder nur unbedeutend verbesserten Stande der schon eingeführten und der einzuführenden

Institute die angeblich verspätete Einführung kein sonderlich großer Tadel treffen, zumal wenn das Gute, was die Seminarien auch bei ihrer Mangelhaftigkeit wirkten, das nicht, oder nicht weit übertreffen wird, was indeß in anderer Weise, z. B. durch Besuch der Normalschulen, durch den Genuß des Präparanden-Unterrichts bei trefflichen Geistlichen oder Lehrern zur Heranbildung tüchtiger Lehrindividuen geschehen; für jeden Fall stünde Finanz in bedeutenderem Vortheil. Ist aber zum ersten Uebelstande der noch weit größere gekommen, daß in Ermangelung tüchtiger Subjekte untaugliche genommen werden mußten, die dann wieder nichts Tüchtiges heranbilden konnten, ja nur verderblich wirkten, wenn ihre Untauglichkeit nicht bloß im Mangel des Wissens und in der Fähigkeit des Unterrichtens, sondern weit mehr in dem antireligiösen, unsittlichen und antisocialen Geiste bestand, der von ihnen auf ihre Zöglinge überging: wie viel klüger thaten die Regierungen im Interesse der heiligen Sache der Schule, daß sie die Zeit der Verlegenheit vorüber ließen, nach erprobten Männern indeß sich umsahen, für Heranbildung zu ihren künftigem Berufe, zu dem sie auserfehen wurden, alle Sorgfalt verwendeten, und nun, nachdem die Männer hinlänglich erprobt und tüchtig gebildet sind, ihnen freudig und hoffnungsvoll die Anstalten anvertrauen, denen in andern Staaten nur Noth und Verlegenheit Vorstände und Lehrer gaben. Und sollte vielleicht der zögernde Staat in methodischer Behandlung des Schul- und Unterrichtswesens durch sein Verspäten einigen Schaden gelitten haben, so kann dieser in keinen Vergleich kommen mit dem Nachtheile, den die schlechten Lehrer in den Seminarien stifteten. Wir sind fest überzeugt, gar manche Regierung, die nicht schnell genug Lehrer-Seminarien errichten zu können glaubte, würde nun, wenn sie ruhigen, partheilosen Blickes in die Jahre des Bestandes der Seminarien zurückschaut, die Summen berechnet, die sie ausgegeben, die spärlichen Früchte betrachtet, welche die Seminarien getragen, oder gar den unchristlichen, hyperliberalen, der bestehenden Ordnung der Dinge feindlichen Geist gewahrt, den sie sich mit theuren Summen gezogen, — gar manche Regierung, sage ich, würde nun wünschen, rücksichtlich des intellektuellen und materiellen Fortschrittes des Schulwesens alles in statum integrum restituiren zu kön-

nen, und würde, wenn es abermal um Einführung der Lehrerseminarien sich handelte, um solchen Preis und um solche Früchte den Ruhm des Voranschreitens gerne den Nachbarstaaten überlassen und es nun probiren, hinter dem Zeitgeiste nachzutraben, wie sie vorher an der Hand desselben auf dem Wege der Menschenbildung vorangeeilt ist. Auch die Gefahr der Ueberfüllung hat ein solcher Staat nicht zu befürchten; und wenn erst Curtmanns Prophetie in Erfüllung ginge, daß die Zeit kommen muß, wo die volkreichen Lehrer-Seminarien sich in Privat-Seminarien auflösen werden, und wo man nur noch fragen wird: Besitzest du die Eigenschaften, ein Lehrer zu werden? dann wären die Regierungen erst recht thöricht gewesen, für Einführung eines Nothbehelfes auf kurze Zeit solche Summen zu verwenden, und die an die Einführung wollten, wären doppelt thöricht, wenn sie nicht bei dem blieben, wo sie sind und was sie haben, und zu dem sie doch wieder kommen, nachdem sie Tausende hingeopfert haben, um dem Organismus einen Nothhelfer anzufügen oder voranzustellen, der vor der Hand wesentliche Dienste leisten, aber bald wieder als etwas Ueberflüssiges oder Ungeschicktes abgeschafft und als etwas dem Schulwesen bloß äußerlich Angefügtes wegfallen soll.*)

---

*) Wir gestehen offen, nicht recht zu begreifen, was Curtmann mit der Ueberfüllung, der Kasernirung der Seminaristen als einem dürren Surrogate für das Familienleben, von Landes-Familien, Privat-Seminarien u. s. w. sagt. Ein Seminar ist überfüllt, wenn mehr Zöglinge darin zu wohnen haben, als nach Körper und Raum darin wohnen können; oder wenn die Anzahl der Zöglinge überhaupt zu groß ist, als daß sie ganz und genau übersehen und überwacht werden könnten. Eine Ueberfüllung ersterer Art sollte doch nicht leicht statt finden, weil sich da die Zahl bis auf Ein Individuum mit Richtscheit und Maßstab bestimmen läßt, und man Gottlob! noch nicht wie z. B. bei körperlichen Sachen an ein Zusammenstoßen und Rütteln, an ein Auf- und Uebereinanderlegen, Zusammendrücken und Pressen der Seminaristen gedacht hat. Wie groß oder wie klein die Zahl der Zöglinge in einem Seminar seyn müsse, daß man alle noch gehörig unterrichte, ziehe, übersehe und überwache u. s. w. kann wohl nicht, wie im ersten Fall, bis auf Ein Individuum angegeben werden. Ein Seminar mit einer kleinen Anzahl Zöglinge dürfte indeß gewiß den Vorzug haben vor dem mit einer größeren Anzahl; aber eben so gewiß wird bei Berechnung der Seminaristenzahl die Trefflichkeit der Organisation und der Vorzüglichkeit des Lehrerpersonals berücksichtigt werden müssen. Bei einem trefflichen Vorstand mit einem trefflichen Lehrerpersonal und einer

Wir wollen mit diesen unsern ersten Bemerkungen keineswegs sagen, daß es vielleicht besser wäre, wir hätten keine Schullehrerseminare, sondern bloß zeigen, man möchte, wenn irgendwo nicht voreilig nach dem Neuen gegriffen wird, nicht alsogleich von Saumsal und Zurückbleiben hinter dem Zeitgeiste reden; dieses hat oft seine guten Gründe, welche man prüfen soll, ehe man tadelt. Auch im Schulwesen folge man nicht übereilig dem Geiste der Neuerung, sondern prüfe wohl; denn es handelt sich dabei um eine große, heilige Sache der

---

schönen Einrichtung des Seminars wird man nicht von Ueberfüllung reden können, wenn die Zahl der Seminaristen wirklich eine verhältnißmäßig große ist, während im umgekehrten Fall bei einer kleinen Anzahl Seminarindividuen leicht Ueberfüllung stattfindet.

Wenn in einem Schullehrerseminar Alles nach Tagesordnung, nach Ton und Takt und Manier, nach Ordnung, Zucht und Strafe, wie in einem Hause geht, das zur Wohnung des Militärs dient; oder wenn die Seminaristen auf zwei Jahre in die Seminarien eingesperrt werden, daß sie in diesem Biennium selten oder gar nicht den freien Himmel sehen, selten oder nie unter Menschen kommen, selten oder nie in Gottes freier Natur frische Luft einathmen, immer an Bank und Pult gebannt sind, und über ihren Büchern schwitzen oder in den Lehrzimmern hören müssen; so mag Curtmann mit Recht von Kasernirung reden. Indeß wird die Humanität, welche die Seminarien geschaffen hat, nicht zugeben, daß sie solchergestalt Kasernen werden, und wenn der Pietismus solches beabsichtigte, oder schon zu Stande gebracht hätte, Curtmann darf sich nicht fürchten, der Protestantismus wirds wieder beseitigen.— Ein Familienleben im eigentlichen Sinne kann im Seminar als Seminar nicht stattfinden; will man das Zusammenleben im Seminär nach Beseitigung und mit Fernhaltung alles Kasernartigen ein Familienleben nennen; so mag es so weit nicht gefehlt seyn. Sind Vorstände und Lehrer Väter im Ernste und Mütter in Liebe, sind Zöglinge wie Kinder gegen ihre Väter, so ists das schöne Leben der Familien. Daß dieses in einem Seminär statt finden könne, Beweis hiefür ist die Thatsache, daß es schon war und wohl gegenwärtig auch ist; und daß gar viele als Lehrer in spätern Jahren freudig der Seminarjahre sich erinnern und sie nochmals durchleben zu können wünschen!

Vor 50 Jahren hat man nicht gefragt, wie die Lehrer — Lehrer geworden; und ob sie's Landes-Seminar besucht, konnte man sie nicht fragen, weil es kein Seminar gab. Wir wissen nur zu gut, was wir dabei für Lehrer, was für Schüler wir hatten. Die Miserabilität der Lehrer schuf die Lehrer-Seminarien, die der passirt haben muß, welcher Lehrer werden will. Wir sind froh, daß wir Seminarien haben, und hoffen und wünschen, ja glauben fest, daß sie so lange bestehen werden, als sie nicht bestanden haben. Ist auch durch längeren Bestand der Seminarien der Lehrerstand gehoben, sind Geistliche und Lehrer der Art gebildet, daß sie hinwieder Leh-

Menschheit. Allerdings mag die Zeit Lehrer-Seminare zum Bedürfnisse, zum integrirenden Theile, ja zur Basis eines wohlgeordneten Schulwesens gemacht haben; allerdings mußte irgendwo mit deren Errichtung begonnen, und, wie bei allen menschlichen Institutionen, die Schuld der Fehlerhaftigkeit im Beginne getragen werden. Aber es ist ein Unterschied zwischen Anfangen und Anfangen; anfangen nach kluger Umsicht und nach gehöriger Vorbereitung, und anfangen in Hast und Eil, ex abrupto und durch eine Art Improvisade; letzteres rächt

---

rer zu bilden im Stande sind; gebet die Seminarien auf, gebet frei die Bildung und Befähigung zum Lehramt, und ihr werdet sehen, bälder als ihr vermuthet, haben wir wieder Lehrer, wie diejenigen waren, bei deren Füßen die Knäblein und Mägdlein im vorigen Jahrhunderte saßen. Der Rückschritt kommt schneller als der Fortschritt, und wer meinet, daß, wenn einmal Schul- und Lehrer-Bildung in möglichst großer Vollkommenheit dasteht, die Seminarien geschlossen werden dürfen, der irret sich, kennt die Menschen, ihre und ihrer Anstalten Geschichten entweder nicht, oder will ihr nicht recht glauben. Man gibt die Gewerbe noch nicht frei, fragt, wie und wo man sich dazu befähigt, und prüft, ehe man ihn Meister werden läßt; und um Lehramt, Befähigung und Tüchtigkeit zu selbem sollte man unbekümmert seyn? Ein schön Ding ist es um die Freiheit, und schön wäre es, und gewiß weniger kostspielig für den Staat, wenn der Lehrer, nachdem er die Prüfung bestanden, Lehrer werden könnte, und Niemand darnach fragte, wie er sich zum Lehrfache gebildet. Aber so gewiß die Prüfung vor Uebernahme des Lehramts vom Staat nicht erlassen werden kann, so gewiß wird — bei totalem Freilassen der Bildung — jährlich kleiner die Zahl der Inividuen werden, welche die Prüfung zur Zufriedenheit bestehen und als Lehrer angestellt werden können.

Ob Ein Landesseminar und dann Privatseminarien, oder ob mehrere Staatsseminarien ohne Privatseminarien u. s. w. Nur nichts Privates also auch keine Privatseminarien. Wünscht einer Privatseminare, oder Seminar-Familien besonders auch aus dem Grunde, daß das Familienleben besser gepflegt, und dadurch der Gewinn bewahrt werde, der in selbem liegt, so thun wir dem kund und zu wissen, daß die Lehrer dadurch, daß sie so bald wie möglich zur Gründung der Familien schreiten, nicht selten auf extravagante Weise mit dem Familiengründen — und zwar aus der Familie der Feiertagsschülerinnen — das Prävenire spielen, den Sinn für Familienleben und Familienglück in den Seminarien nicht verloren, und man nicht zu befürchten habe, daß durch die Einkasernirung der Seminaristen die Zahl der Cölibateurs sich vergrößre. Wie viel Seminare ein Land nothwendig habe, werden die Regierungen je nach dem Grade der Sorgfalt für den Jugendunterricht, nach den Bedürfnissen des Landes und nach dem Stande der Finanzen am besten bestimmen können, und sich hierin von den Pädagogen wenig leges vorschreiben lassen. —

sich gewiß früher oder später, während ersteres Sache des Weisen und von glücklichem Erfolge belohnt ist. Fehler hat jede zeitliche Schöpfung; eben deßhalb thut es gewiß nicht Noth, das nach seiner Natur Mangelhafte noch fehlerhafter dadurch zu machen, daß man der Zeit voraneilt, Verhältnisse nicht berücksichtigt, Umstände nicht erwägt, d. h. zu rasch zu Werke geht! Alles zu seiner Stunde; wohl, wenn man die rechte Stunde schlagen hört und dann zur That schreitet! —

2.
Die Wünsche in Bezug auf die Schullehrer-Seminare,

deren es nach Curtmann noch viele gibt, können doch nur die Verbesserung und Vervollkommnung dieser Anstalten betreffen, keineswegs aber etwas Wesenhaftes zum Gegenstande haben. Sonst wäre es ein schlimmes Zeichen für die Idee der Seminare selber, oder deren richtigen Auffassung oder den Ernst in der Durch- und Ausführung der Idee; ja es wäre ein neuer Beleg dafür, daß man mit Einführung der Seminare noch geraume Zeit hätte warten dürfen, oder besser, damit nie hätte beginnen sollen, weil die Realisirung in einer Weise, wie die Anstalten wahrhaft fruchtbar werden können, gar nicht möglich zu seyn scheint. Was aber die Wünsche in Bezug auf Verbesserung und Vervollkommnung der Seminare anbelangt, so sind sie so natürlich, als die Seminare zu den Menschenwerken gehören, die sammt und sonders das Gepräge der Unvollkommenheit an sich tragen, und werden mehr oder weniger so lange seyn, als die Seminare bestehen. Nur das göttliche Werk ist ohne Mangel und Makel; jedes menschliche hat Mängel und Fehler genug. Diese zu bessern, ist Aufgabe und Pflicht jeder nachkommenden Zeit; aber bei allem Streben nach Vollendung wird am letzten Tage, an dem das Menschenwerk besteht, das Werk gewiß nicht der Art vollendet seyn, daß kein Wunsch mehr übrigte. So auch bei den Seminarien. Die Zeit hat an ihnen schon viele Wünsche erfüllt, und sie wird es immer mehr thun, aber glaubet nur nicht, daß je Idee und Wirklichkeit in Eins zusammenfallen werden — hier gewiß nicht, und jenseits wird's der Schulmeister nicht mehr brauchen und

auch nicht mehr der Seminare. Curtmann hat im zweiten Theile seiner Preisschrift von A — O der Wünsche und Vorschläge nicht wenige vorgebracht — der im ersten Theile von A — L enthaltenen gar nicht zu gedenken. Wir hielten es für keinen kleinen Beweis der Gerechtigkeit dieser Wünsche und der Triftigkeit der Vorschläge, wenn in einem Dezennium nur der zehnte Theil der Wünsche realisirt und der zehnte Theil der Vorschläge befolgt würde; aber es wird wohl, wenn gleich die Schrift mit ihren gewünschten Verbesserungen gekrönt ist, und dadurch, obgleich auch nicht den Stempel der Infallibilität, doch gewiß den großer Dignität erlangt hat, nach Verfluß von zehn Jahren, also anno 1854, gar vieles wie jetzt noch in der Schrift stehen, und ebenso wenig, als anno 1844 vollzogen worden seyn. Ja wenn Curtmann Recht und Fugniß hätte, in den letzten Tagen seines Erdenlebens über den Stand des Schulwesens in allen deutschen Staaten sich Rapport erstatten zu lassen, um daraus zu ersehen, wie der wirkliche Etat sich zu dem projektirten verhalte, er würde zu seinem nicht geringem Schmerze, — denn schmerzen müßte es ihn, wenn es ihm Ernst mit der Sache und der Schrift war — ersehen, welche Differenz annoch nach so vielen Jahren zwischen dem Schulwesen nach dem Wunsche und dem nach dem Seyn, zwischen dem „Soll“ und dem „Ist“ des Schulwesens bestehe, und um welch' kleine Summe das Defizit sich verringert habe. Und gewiß nicht unausgesöhnt mit der Menschheit, die also unbeachtet die Sache der Jugendbildung gelassen, würde er aus der Welt scheiden, oder gar mit einem Klaglibell in der sterbenden Hand gegen alle jene, deren heilige Pflicht die Verbesserung des Schulwesens war, um es vor dem Throne des Allerhöchsten niederzulegen, daß der Allgerechte Schwefel und Feuer über sie herabsende der großen Verschuldung wegen; sondern in diesem Momente seine und seines Werkes Mangelhaftigkeit und Unvollkommenheit am meisten erkennend, würden ihm die Augen, ehe er sie schlöße im Tode, darüber geöffnet, daß etliche seiner Wünsche wohl ewig Wünsche bleiben müssen, daß Zeit und Zeitumstände Anderen die Realisirung nicht gestatten, daß Vieles und Besseres, als er gewußt und geschrieben, indeß in Erfüllung gegangen, er würde von hinnen ziehen in der frohen Ueberzeugung, daß, wie indeß

Manches zu Stande gekommen, die Aussaat des Uebrigen gewiß zur Frucht werde, später, wenn der Grabhügel seine Asche schon lange bedeckt, und er im Lande der Vollendung zum Allvater und Allerzieher flehet: Er, der Alles in Allem ist, möge in seiner Weisheit und Erbarmung Männer und Geister erwecken, die das Begonnene fortsetzen und zum glücklichen Ende bringen.

Wir können allerdings nur zu gut begreifen, die oberen und obersten Schulbehörden werden von ihren Unterbehörden rücksichtlich des Schulwesens überhaupt, und von den Inspektoren rücksichtlich der Seminare insbesondere eine Menge Wünsche, Vorschläge, Vorstellungen, Pläne u. s. w. schwarz auf weiß vor sich haben, daß sie weitere Zusendungen gar wohl entbehren können; daß es gut genug geht, wenn ihnen so viel Zeit übrigt, selbe jährlich einmal alle zu durchlesen, und zweifach gut genug es steht, wenn nur jährlich einer der begutachteten und zur Realisirung in Vorschlag gebrachten Wünsche das Expediatur erhält, zumal er die Bureaux der Finanz passiren und daselbst das Placet erholen muß. Und wenn wir dazu noch erwägen, daß es weiser und des Schulfreundes würdiger ist, zum Besten der Schulen thätig zu wirken als nur immer auf Projekte zu sinnen, so dürfte es uns gerathener seyn und besser anstehen, die Wünsche in Ruhe und Friede zu lassen, für keinen Fall die älteren noch mit neuen zu vermehren. Indeß können wir doch nicht umhin, Einiges vorzubringen, und fürchten nicht, eine Sünde zu begehen und eine Schuld uns zuzuziehen, die uns den Stand der Gnade raubte dadurch, daß wir von dem wieder reden, von dem schon Andere geredet, und daß wir es dem Geiste unserer Zeit nachmachen, der mehr spricht als thut, mehr votirt als exequirt und mehr räsonirt als laborirt.

Um uns jedoch hier wenigstens puncto Wünsche kurz zu fassen, sagen wir:

a. Wenn je irgendwo im Unterrichts- und Erziehungswesen freimüthig Wünsche ausgesprochen werden, so geschehe es in Bezug auf die Lehrer-Seminarien;

b. Wenn aber je mit Leidenschaftslosigkeit und Bescheidenheit, so besonders da;

c. Wenn je vor Männern, die Beruf haben, nicht vor Unberufenen, so besonders da;
d. Wenn je nicht in aus der Luft gegriffenen und gewagten Hypothesen, sondern nach nüchternen Grundsätzen der Pädagogik und vielbewährter Erfahrungen, so besonders da;
e. Wenn je Behörden und Regierungen Wünsche und lautgewordene Ansichten beachten, dann besonders da;
f. Wenn sie aber je die Geister prüfen und nicht jedem Besten trauen wollen, dann besonders da;
g. Und wenn sie je mit Bedacht und langsam zu Werke gehen, dann besonders da.

Denn hier handelt es sich nicht um den Aufbau oder die Reparirung eines kleinen Dorfschulzimmers, nicht um Abstellung eines Mißbrauches oder Unfuges oder um Einführung eines Büchleins in einer Schule, deren Schülerzahl höchstens ein paar Dutzende beträgt, nicht um Aufbesserung eines Lehrergehaltes für ein abstantirendes oder um Amovirung eines exponirten Lehrindividuums; mit Einem Worte, nicht um etwas Kleines und Unbedeutendes; sondern um die Schullehrer-Seminarien, der Pflanz- und Bildungsstätten künftiger Lehrer, welche, gutbestellt und trefflich gehalten, gerade so viel Segen über Volk und Vaterland verbreiten, als groß die Zahl der Jünglinge ist, welche dereinst als trefflich gebildete Lehrer am Werke des Unterrichts und der Erziehung freudig arbeiten, und von wo aus gerade so viel des Verderbens über Land und Stadt gebracht wird, als Jünglinge aus ihnen entlassen werden, die pädagogisch, politisch, moralisch und religiös wenig oder nichts taugen. Gewiß Grund genug, daß Regierungen diese Anstalten in besondere Pflege und Obhut nehmen, daß sie gerne hören und bereitwillig vollziehen, was zur Besserung dienen mag; aber auch gewiß Grund genug, in Einrichtung, Einführung, Aenderung und Umgestaltung, Verbesserung und Vervollkommnung mit weiser Ueberlegung und kluger Bedachtsamkeit zu handeln. Geändert und vorgeblich gebessert ist bald; aber — den finanziellen Punkt nicht zu berühren — ist der gemachte Versuch mißglückt, ist ein Mißgriff gemacht, — er ist hier von unabsehbaren, verderblichen Folgen. Aendern und wieder ändern hat nie und nirgends zum Guten geführt; und beständiger Wechsel wäre auch beim redlichsten Streben kein Zeichen

einer weisen Regierung. Es kann das Mangelhafte nicht auf einmal beseitigt, das Gute nicht Alles auf einmal eingeführt werden, Alles hat seine Zeit; man thue, was diese kann und fordert, in kluger Umsicht und Alles dem Höchsten empfehlen — und es wird sich immer mehr zum Bessern gestalten. Müßte die Regierung nach jedem losen Reformiren und Stürmen fragen, wollte sie so Manche der Ideen ausführen, die ihr geboten werden, wahrlich! sie und das Vaterland bekämen Anstalten, über welche nur Ein Wunsch übrigte: sie möchten nie entstanden seyn, und, da sie leider! da sind, sobald als möglich wieder geschlossen werden. Die Männer, denen die Regierungen nichts recht machen können, die, nach ihrem negativen Principe, nur immer zu tadeln wissen, und mit neuen Ideen die Welt anfüllen, diese hellen Eiferer sollen einmal von ihrer Ideenfabrikation ablassen, das Gewand der Autorschaft ablegen, mit edler Uneigennützigkeit und rastloser Thätigkeit an die Ausführung ihrer Projekte schreiten, nun ihre Summen und ihre Kräfte ganz der Verbesserung der Seminare widmend, wie sie vorher dafür mit der Feder gearbeitet und Dukaten durch Schriftstellerei sich erworben haben*).

*) Seit dem, nach des Menschen Sündenfall, Eden aufgehört hat, Eden zu seyn, wie viele Wünsche sind seit jenem Tage bis zur Stunde von den Sterblichen laut geworden, und bis zum Ende der Tage, bis zum letzten Wunsche des letzten Menschen, welche Wünsche werden noch aus der Menschenbrust ausgestoßen werden! Wünsche sind so entschuldbar und natürlich, als wir Menschen nun nicht mehr im Garten Gottes sind. Aber das fortwährende nutzlose und verkehrte Wünschen ist nicht immer mit des Menschen Gebrechlichkeit, zu entschuldigen, und erst wenn ewiges Geseufze, Klagen und Jammern, und gar noch frommes Lamentiren damit verbunden ist! Bloßes Wünschen hat die Welt nicht besser gestaltet, und das Weheklagen und fromme Lamentiren hat keine Berge abgetragen und keine Thäler geebnet, und ist deßhalb nichts des vernünftigen, handelnden, ächt religiösen Mannes Würdiges.

Der rechtschaffene Menschenfreund, der ächte, biedere Christ, er seufzt, er klagt, er wünschte auch; aber selten, und dann wirst du bald sehen, daß seine Klage und sein Wunsch ganz anders sind, als dessen, dem Wünschen und Seufzen zur zweiten Natur geworden. Zwei Dinge kennt und übt er, die besser sind als Wünschen und Klagen: Handeln und Beten. Durch Handeln kommt ein Werk zu Stande, und durch das Gebet des Himmels Segen, daß das Werk recht vollendet werde. Höret demnach ein Mann, dem des Menschengeschlechtes Wohl wahrhaft am Herzen liegt, von noch Fehlerhaftem, er wird alsbald mit Männern gleicher Gesinnung sich vereinen, und

3.

Sie (die untauglichen Seminarlehrer) sterben allmählich aus.

Besser, Curtmann hätte hier, statt im Präsens, in der, wenn auch nur jüngst vergangenen Zeit schreiben, und auf den Grund der ihm allerortsher zur Kenntniß gebrachten Todenscheine oder Todes-Anzeigen berichten können: „Die untauglichen, nichtsnutzigen Subjekte in den Schullehrer-Seminaren Deutschlands haben alle die Seminare und die Erde gesegnet.“ Und noch viel besser und tröstlicher, wenn er dieser totalen Todes-Anzeige die Versicherung hätte beischreiben können: „unter den, an die Stelle der Verstorbenen Getretenen sey nicht ein einziges Individuum mit einem merklichen Defekte“ und das prophetische Wort, „es werde, so lange noch die Seminare existiren, in der Wahl des Seminar-Personals kein Mißgriff mehr gemacht und keine Männer dahin befördert werden, auf deren baldiges gottseliges Ende zu warten man gleich an dem Tage ihres Eintrittes ins Seminar anfangen müßte.“ Indeß Trost genug, daß schon der größere Theil von ihrem Tagewerke im Schooße des Grabes ausruhet; es wird noch so lange nicht dauern, bis auch die wenigen Uebrigen den

---

nachdem sie dem Allmächtigen die Sache empfohlen, werden sie in vereinter Kraft und freudigem Muthe zu bessern sich bemühen. Machet's denn auch so, ihr Alle, die ihr angeblich, wie Niemand, für das Heil der Schule und der Volksbildung eifert, — statt des tadelnden Wortes zur That, statt des frommen Geredes und Klagens zum stillen Gebete! Gehet Alle hin zum Altare, da reichet einander die Hände mit dem heiligen Versprechen, jegliches Opfer für diese heilige Sache der Menschheit zu bringen, fallet nieder vor dem Allwissenden, und flehet um dessen Hülfe und Segen, und stehet auf und wirket und schaffet und läutert und bessert, daß die Welt erkenne, daß ihr Gott liebet, und thut das Werk, das er euch aufgetragen in seinem Namen. Aber weil's Reden leichter, und weil der Mensch Alles durch sich zu seyn und zu können vermeint, daher die zwei Grundübel unserer Zeit: Mangel an Thatkraft und Gebet; daher aber auch des wahrhaften und bleibenden Großen so Wenig — so Wenig im Felde des Schulwesens. That und Gebet, dieß unser Losungswort! Ihr Schwätzer, Schreier, Räsonnirer und Wünscher! erst zeiget, was ihr gethan, dann möget ihr reden; aber habet ihr nur Worte statt Thaten, so muthet uns nicht zu, daß wir auf euch hören und eurem schönen Geklinsel folgen, so fromm es auch tönt. Thut, was frommt, dann kann man euerem frommen Wunsche und Worte trauen; so nicht! —

Weg des Fleisches gehen; und hat man das Absterben der Erstern in Ruhe abwarten können, um so viel ruhiger das der Zweiten*).

Curtmann redet nur von Seminarlehrern, welche, in der ersten Verlegenheit gewählt, das Vertrauen in ihre Tauglichkeit schlecht bewährten. Wir glauben, ohne seinen Worten einen fremden Sinn zu unterschieben, unter diesen Seminarlehrern alles Seminarpersonal verstehen zu dürfen, d. h. auch die Seminarvorstände**), Direktoren, Inspektoren, Präfekten u. s. w. Denn daß auch diese im Einzelnen leider ihre Tauglichkeit schlecht bewährten, kann Herrn Curtmann nicht unbekannt seyn. Wollte der Herr Verf. aus zarter Rücksicht und Schonung die Namen nicht eigens nennen, so werden wir

*) Man möge uns das, was wir hier vom Sterben, Gestorbenseyn und Mögengestorbenseyn bemerken, nicht verübeln und mißdeuten. Hätte Curtmann nichts vom Sterben der Seminarlehrer berührt, es wäre uns nie eingefallen, ein solches Wort zu reden. Denn fürs Erste schreibt und liest man nicht gerne vom Sterben. Dann ist es ebenso unchristlich als nutzlos, Jemanden den Tod zu wünschen, weil solcher Wunsch den Tod nicht bewirken kann. Ja hätte der Wunsch: „die untauglichen Menschen in den verschiedenen Lebensumständen sollten alle sammt und sonders stante pede sterben" eine den Tod herbeirufende Kraft nur im Geringsten in sich, dann würden wir recht kleinlaut mit diesem Wunsche seyn, aus Furcht, der Knochenmann möchte uns zuerst erscheinen und als tauglich für sein Reich uns von der Erde nehmen. Und warum bloß in Rücksicht der Seminarlehrer dieser Wunsch, mußte er nicht folgerecht auf alle Stände ausgesprochen werden? Und wenn wirklich alle untauglichen Subjekte jeglichen Standes auf der weiten Erde alsogleich sterben sollten, wie würden die Millionen der Erdenbewohner zusammenschmelzen, wo gäbe es Gräber und Todtengräber genug? Und wäre heute die Erde gesäubert, es würden in Bälde wieder Sujet's sich bilden, die der Sense des Todes Arbeit gäben. Es mag leben, wer da lebt; aber nicht zu Schanden und Aergerniß der Mitlebenden. — das wünschen wir, und das wünschet Jedermann. Wenns Zeit ist, und ihm es gefällt, wird der Herr die Tenne schon säubern vom Unkraut; da bedarf es keinen Wunsch, nur Ein Wort. Glücklich, wer dann zum Waizen, und nicht zur Spreu gehört! —

**) Wir könnten ihm wenigstens mit einem Exemplar — und zwar mit einem Prachtexemplar eines solchen nichtsnutzen Seminar-Vorstandes aufwarten, deßen mehrjährige Vorstandschaft und ebensolangjähriges Wirken im Seminare einen schätzbaren, wenn auch nicht erfreulichen Beitrag zur Geschichte der Lehrer-Seminare darböte. Und ohne Länder und Provinzen durchwandern zu müssen, möchte sich zum ersten ein zweites derartiges Exemplar finden lassen.

nichts dagegen erinnern, obwohl wir es immer für schöner halten, frei von der Brust zu reden, und das Kind beim Namen zu nennen; wenn aber Curtmann's collegialischer Respektus so weit ginge, daß er die Sünden der Seminarvorstände auf die armen Seminarlehrer schieben, und diese um so schwärzer malen wollte, um jene ungeschoren und mit heiler Haut durchkommen zu lassen, so müßten wir diesen Respektus als Injurie und Perfidie frank und frei verachten. Unicuique suum. Jedem das Seine.

Auch über die schlecht bewährte Tauglichkeit=Untauglichkeit spricht sich Curtmann nicht näher aus. Diese kann eine verschiedene seyn. Annehmen, daß körperlich untauglichen Individuen die Vorstands- und Lehrstellen in den Seminarien anvertraut worden seyen, d. h. deformen und krüppelhaften, siechen, kränklichen und schwächlichen, an Brust und Lungen, an Aug und Ohr und Sprachorgan leidenden Männern, wäre zu indiscret. Die Untauglichkeit kann indeß (und diese wird besonders darunter verstanden) auch eine geistige seyn. Geistig untauglich sind alle Lehrindividuen, denen es an dem nöthigen Wissen fehlt; oder die zwar Wissen im Ueberfluß haben, deren Wissen aber — namentlich im Schul- und Erziehungswesen — ein irriges und verkehrtes ist; oder bei denen gar beides sich findet, beschränktes und irriges Wissen; oder deren Kenntnisse viel und richtig und geläutert sind, die dabei aber der Lehrgabe ermangeln, des richtigen, praktischen Taktes und der Methode, tüchtige Lehrer zu bilden. Geistig untauglich sind alle Lehr- und Vorstands-Individuen, bei denen pädagogisches Wissen und richtiges Lehren nichts oder wenig zu wünschen übrig läßt, bei denen es aber in der religiösen Ueberzeugung, in den sittlichen Grundsätzen, in den politischen Ansichten bedeutend mankirt, und zwar nicht bloß in ihnen und für sie, sondern in Praxi, im Leben und Wandel, in Lehre und Beispiel, d. h. welche die falschen Ansichten und Grundsätze nicht bloß für sich haben und bei sich behalten, sondern dieselben offen oder künstlich und klug versteckt in ihren Vorträgen den Zöglingen mittheilen, in ihrem religiösen und sittlichen Wandel Anstoß, Blöße und Aergerniß geben. Geistig untauglich sind alle Vorstand- und Lehr-Individuen, denen Fähigkeit, Tüchtigkeit und Gewandtheit in amtlicher Beziehung als solcher fehlt; die ihrem Verhältnisse zu

einander, zu den Obern und Untergebenen und in ihrer Stellung zu der Welt und ihren Forderungen nicht sind, was sie seyn sollten; denen überhaupt jene Qualitäten mangeln, die eine nüchterne Pädagogik und der gesunde Menschenverstand allgemein von Männern verlangt, die als Vorstände oder Lehrer in Lehrer-Seminarien angestellt werden sollen.

Und nun fragen wir: Wenn man das Unglück hatte, solche untaugliche Vorstände, Inspektoren, Präfecte, Lehrer, Repetitoren, Aufseher u. s. w. in die Seminare zu bringen, soll man sie wirklich in den Seminarien absterben lassen, d. h. soll man sie nicht bloß in den Anstalten belassen, sondern in ihrem Amte, in ihrer Thätigkeit und Wirksamkeit daselbst bis zu ihrem Tode? Das wird doch Niemand mit Ernst behaupten. Untaugliche, nichtsnutze Männer in der Pflanzschule der Lehrer und somit im Mutterhause ächter Aufklärung und Gesittung und in der Pflanzstätte wahrer Volksbildung und wahren Volksglückes wissen, und ihnen ihr nichts taugendes Handwerk nicht einstellen, ja nicht einmal einstellen auf einige Zeit, ob sie sich nicht eines Besseren besinnen, sie nicht entfernen und dadurch unschädlich machen; sondern ruhig zusehen und sie lehren und unterweisen, erziehen und abrichten d. h. verziehen und verbilden lassen, bis der Tod ein Ende macht: hieße das nicht absichtlich den Grund und Keim des Verderbens in Schule und Leben legen wollen, selbst Feinde des Altars und Thrones, der bürgerlichen und socialen Ordnung erziehen, und erziehen mit ungeheuren Summen? Und so töricht, so gegen sich selber, so unbekümmert um Menschenwohl sollte eine Regierung seyn können? Nimmermehr.*)

---

*) Schickt ja doch der Bauer unter der Zeit seinen Knecht fort, der ihm nur Schaden, Aerger und Verdruß macht — zahlt gern den treffenden Lohn, und wohl noch die Kost dazu, wenn er nur den Taugenichts aus dem Hause bringt; und der Staat sollte in seiner Weise nicht also verfahren?! Oder sollte er es vorziehen, gleich jenen Filzen, die wegen des Geldes die Knechte nicht entlassen, aber ihn pressen und schelten, plagen und aufs Blut kujoniren, daß er selber gerne auf und davon läuft ohne Lohn, die untauglichen Subjekte scharf aufs Korn zu nehmen, jeden ihrer Schritte scharf zu beobachten, und dadurch, daß man ihnen immer auf dem Hals ist, das Seminar zu entleiden dergestalt, daß sie freiwillig Entlassung aus selbem nehmen?

Man hätte schon lange eine Aenderung getroffen; aber man muß Rücksicht auf den Mann mit großer Familie nehmen, man kann ihn nicht so verstossen! Man muß noch zusehen, ob er sich nicht ändere und bessere, und geändert und gebessert wieder gut mache, was er vernachläßigte und schadete! Man hätte ihn schon lange entfernt, wenn man ihm einen anderen tauglichen Wirkungskreis anweissen und zu einem Amte versetzen könnte, in dem er auch bei seiner Fehlerhaftigkeit nicht schaden kann! Man hätte schon einen ganz neuen Grund und Boden gelegt, aber woher die Summen nehmen, die nothwendig sind, die Untauglichen zu quiesciren oder zu pensioniren, und die wieder neuangestellten Lehrer zu honoriren?

Einem Manne und seiner Familie mit vielleicht 10—12 Kindern will man nicht wehe thun; aber wehe thun vier oder fünfmal so viel Jünglingen, für deren Bildung und Erziehung die Väter schon manche Opfer gebracht; und dadurch wehe thun hunderten von Kindern, die den Seminarzöglingen als künftigen Lehrern übergeben werden — ist das edel, ist das recht, ist das wahres Menschlichkeitsgefühl, ist das Liebe zum Volke, Liebe zum Vaterland? — Man ändert und entfernt ohnehin nicht zu schnell. Wie lange braucht es oft, bis man der Untüchtigkeit auf die Spur kommt*) und von der

*) Die Bocksfüße haben, wissen selbe gar schlau zu verbergen, ebenso die Hörnlein; und wenn man sie auch hie und da unter der sorgfältig vorgelegten Decke durchblitzen sieht, die Nächstenliebe verbietet, sogleich auf den Bockfußmann zu schließen; lieber beredet man sich, man habe sich geirrt, zumal man im vollen Vertrauen auf irgend Jemanden bisher bloß den Heiligenschein gesehen oder zu sehen gemeint hat. Und wenn man Bocksfuß und Hörnlein's mit eigenen Augen gesehen in ihrer unheimlichen Gestalt, und man nimmer wohl zweifeln darf an des Mannes Gesinnung und Charakter, und nun die Untersuchung beginnt und der Prozeß, wie selten geschiehts, daß der Prozessirte auch condemnirt, amovirt und unschädlich gemacht wird? Wie viel öfter geschieht es nicht vielmehr, daß die Untersuchung, in die Länge gezogen, zum Resultate führt, man habe sich geirrt, der schuldlose Mann sey ungerecht verläumdet und angeklagt worden; und Alles bleibt im statu quo, und der Mann in Amt und Würde wie vorher. Schön ist es, human seyn, ruhmwürdig, bei jeder Procedur sorgsam zu achten, daß kein Unschuldiger verurtheilt werde; aber schöner noch und heilsamer für's Leben, ein wenig für inhuman gelten, aber bei der Untersuchung und Procedur so zu verfahren daß der Unschuldige geschützt wird, der Schuldige sich fürchten muß. —

Spur bis zur Gewißheit! Und wenn man diese hat, warnet man, und warnet wieder und warnet zum dritten Mal. Aber mit dem Warnen! ist's genug! Nun ändert! — jetzt warten ist Sünde an der Menschheit; aber dann entfernt schnell und rücksichtslos, und zeiget, daß euch des Staates Glück und des Geschlechtes Heil über Alles gehe, und daß ihr Männer seyd, die wachen und nicht schlafen und unerschrocken zur Wehr treten, wenn die Feinde Böses sinnen gegen das Vaterland! Gibt's doch im Staate der Aemter und Stellen so viele, zu welchen der Mann, der für's Seminar nicht taugt und in der Pflanzschule künftiger Lehrer nur schaden kann, ohne Nachtheil verwendet werden kann, zumal er die tägliche Controle und Ueberwachung zu befürchten hat — also dorthin mit den untauglichen Seminarlehrern. Diese Menschen, die dem Staate nicht nur nichts genützt, sondern durch ihre Gewissenlosigkeit geschadet haben, nun noch mit bedeutendem Gehalte quiesciren und pensioniren müssen, wo sie dann als Faulenzer und Tagediebe das Pflaster treten, und essen und trinken und wohl leben vom Gelde, zu welchem der Bürger und der Landmann von dem sauer Erworbenen beisteuern muß, ist eine große Last und macht böses Blut; kann indeß die Untauglichkeit nicht anders unschädlich gemacht werden, als mit Geldopfern — nun so geschehe es doch! Aber die Finanzmänner! Ich weiß, wie hart es bei diesen geht, wenn sie hergeben sollen, wie schwer es hält mit den Anweisungen an die Kassa. Diese Sorgfalt für gefüllte Kassen und für des Landes materiellen Wohlstand mag in so ferne alles Lob verdienen, als man dann hat, wenn man dessen bedarf, und als Zeiten der Noth für das Land kommen können, wo man froh ist, daß man in besseren Zeiten sparte. Indeß halten wir den schlechten Stand des Lehrerpersonals für eine wahre Noth des Landes, welcher die Finanzen abzuhelfen heilige Pflicht haben, wenn anders nicht geholfen werden kann; und welcher Noth sie gewiß bereitwillig steuern werden, wenn ihnen das Höhere noch als Höheres gilt, wenn sie den Sinn für der Menschheit höchste Angelegenheit noch nicht verloren haben, und dieß wird der Fall doch nicht seyn! Wir wenigstens halten die Finanzmänner, wenn sie gleich Tag aus Tag ein mit dem Plus und Minus, mit Ziffern und Zahlen und mit dem umgehen, was trägt und kostet, doch nicht in der Art für die geistigen Interessen erstorben

und gleichgültig, daß ihnen die Materie über den Geist, die Austrocknung der Moore und die Cultivirung der Moose über die Ausreutung des geistig Schädlichen und die Cultivirung der Menschen, daß ihnen Eisenbahnen und Dampfmaschinen über die Anstalten gehen, welche die Bahn zu höherm Geistesleben zu zeigen bestimmt sind, und Canalbauten über Institute, von welchen der Segen für das bessere Menschenleben ausgehen und sich nach allen Richtungen des vaterländischen Bodens verbreiten soll. Bewilligen sie Tausende, Hunderttausende und Millionen für jene, so fordert es Recht und Billigkeit, daß sie diese wenigstens nicht stiefmütterlich behandeln und geizen, wenn sie zur Förderung geistiger Interessen an die Kassen dekretiren sollen, während sie für die Bestreitung und Hebung des materiellen Zwecks keineswegs so ängstlich sind*). Verstehen sie sich aber bloß auf den Calcul und sind sie unbeweglich, wenn nicht Ziffer und Zahl sie zwinget; so soll es uns nicht verdrüßen, ihnen folgende Rechnung vorzulegen. Ein Seminardirektor, oder Inspektor, der nicht viel taugt, wird deßungeachtet 10 Jahre im Seminar gelassen. Jährlich bildet er in seiner Weise 60 Zöglinge; also 600 in den zehn Jahren. Diese von ihm also gebildeten Zöglinge verlassen das Seminar und treten in die Volksschulen. Jährlich 60 bilden sie, wie sie der Herr Seminardirektor oder der Herr Inspektor gelehrt und gezogen, jeder wieder 60 Schüler und Schülerinnen; als in 10 Jahren 600, und die 600 Zöglinge zusammen 36000 Kinder. Schlägt man ein solch unschuldig Kind nur 1 fl. oder einen halben Gulden an, so widr

---

*) Es scheint uns keineswegs unrecht, für Hebung und Förderung der materiellen Zwecke zu sorgen, und möchten nicht, wie manche bloß ein geistig Leben Lebende, aus dem Evangelium das Anathema über das materielle Streben der Zeit nehmen. Der Staat, selbst wenn es gegen seine Ueberzeugung und sein Prinzip wäre, muß den Forderungen der Zeit und dem Wechsel-Verkehre mit anderen Staaten in Etwas nachgeben, um größeren Schaden von sich und von dem Lande abzuwehren. Aber der Geister höhere Richtung soll dabei nicht aus dem Auge gelassen, Prinzip und Ueberzeugung im Materiellen nicht untergehen, das eine grosse Gewalt und Macht über das Herz der Sterblichen übet! Schön ist ein gewerbsames Land, ein betriebsames, wohlhabendes Volk; aber schöner noch der Boden und achtungswürdiger die Bevölkerung, wo auch und im höhern Grade noch geistiges, religiöses und moralisches Leben sich reget! —

man von den Zinsen des dadurch sich ergebenden Capitales wohl einen Inspektor oder zwei und noch einen Lehrer quiesciren können; und dann bekommen die Herrn mit dem Pensionsdekrete keinen Freiheitsbrief gegen den Tod, der die letzte Empfangsquittung schreibt, auf welche hin nicht ferner ausbezahlt werden darf.

Alles recht und schön gerechnet bis auf die kleinste Zahl, wenn nur die Zahlen keine fingirte, und die herausgekommenen Summen nicht bloß ein „gesetzt der Fall", sondern etwas Wirkliches, etwas Fließendes wären. Mit fingirter Ausbezahlung wollen unsere Pensionärs sich nicht begnügen, und für die Summen, auch die größten, auf dem Papier werden sie sich gar schön bedanken. Dann haben wir nicht bloß die Quiescenzgehalte für Seminarlehrer zu bezahlen, sondern noch gar viele andere; und hie und da Einem einen Gnadengehalt ausmitteln, stünde in unsern Kräften und in unserm Willen; aber die fatalen Untauglichen werden öfter an unsere Kassen gewiesen, und wieder und wieder werden uns solche Invalidendekrete zugeschickt*). Und des Staates Ausgaben sind viele und große und durch freiwillige Opfer und Gaben und Stiftungen will uns nichts zufließen. — Wenn denn unsere Rechnung mit Nichten befriedigt und nur klingende Münze euere harten Herzen bewegen kann, so höret diesen Rath. Nehmet das Quiescirungsdecret des Seminar-Inspektors, lasset es im Lande oder im Kreise circuliren, mit dem in großen, deutlichen Buchstaben dem Decrete beigefügten Bemerken, daß ihr die ausgeschiedene Summe von z. B. 800 fl. oder 1000 fl. jährlichen Pensionsgehaltes zu zahlen nicht im Stande seyd, wenn nicht die Väter der die Schule besuchenden Kinder mit einer außerordentlichen Steuer, d. h. mit einer freiwilligen Gabe von einen Gulden per Kopf beitragen; ich wette 1 auf

*) Freilich fatal: wenn ein bedeutender Quiescenzgehalt an ein Individuum bezahlt werden muß, das wegen Untauglichkeit in Quiescenz versetzt wurde; wenn temporären Quiescenzgehalt ein zweites Individuum besitzt, das sich durch übergroße Anstrengung und Pflichterfüllung für fernere Beibehaltung und Ausfüllung des Postens unbrauchbar gemacht hat; wenn ein drittes da ist, dem wegen eintretender körperlicher Gebrechlichkeit und Kränklichkeit im nächsten Semester das Pensionsdekret ausgefertigt werden muß; und wenn, wegen der Gehalte der Quiescirten und Pensionirten dem Schulfonde oder dem Seminare oder dem neu anzustellenden Lehrpersonal abgezogen werden soll! Drum doch Vorsicht und Klugheit in Anstellung! —

100., jeder Vater wird gerne das Verlangte geben, zumal man ihm den Schaden explizirt, den der Mann anrichtete, wenn er länger an seiner Stelle bliebe, und man den großen geistigen und materiellen Gewinn vor Augen gestellt, der daraus erwächst, wenn ein trefflicher Mann an die Stelle des nichtsnutzigen kommt, der Stadt und Land Lehrer zuschickt, die mit Treue und Liebe der Kleinen sich annehmen und sie zu geschickten und braven Menschen bilden *). Freilich werden die Bürger und Bauern, wenn man wegen dieses leider! schönen Zweckes ihren Geldbeutel öfter in Anspruch nehmen wollte, stutzen und fragen, warum man bei der Wahl des Personals für die Seminare nicht mit mehr Umsicht zu Werke gehe; ob man denn meine, das Geld könne der Bürger beim Aermel herausschütteln, man dürfe nur denen, die so glücklich wählten und vorschlugen, das Pensionssümmchen von ihrem Gehalte abziehen, und man werde sehen, welche Vorsicht dann eintrete, oder wie sie mit Freuden ihr Amt an Andere übergeben, die mehr Geschick und Takt in Auffindung tüchtiger Lehrer haben. Doch in unserem Vaterlande, wo der Staat und die einzelnen Kreise für die Zwecke der Erziehung und für die Seminarien insbesondere so viele Tausende gerne bewilligen, und wo man bei Besetzung der Lehrerstellen mit solcher Umsicht zu Werke geht, und namentlich darauf bedacht ist, die Seminar-Inspektorstellen tüchtigen Männern mit christkatholischem Geiste zu übertragen, bedarf es unseres Calkuls und unseres Vorschlages gar nicht**). Die Regierungen und deren Organe werden bei dieser Großmuth der Stände und der Landräthe, sich um so mehr verpflichtet fühlen, auch ihrer Seits nach Gewissen zu thun und zu sorgen, daß der Staat keinen Schaden leidet. Und sollte, als traurige

*) Wie gerne ließe sich manche Gemeinde etwas Bedeutendes kosten, wenn sie ihren definitiv angestellten Lehrer gegen einen tüchtigen Mann vertauschen oder verhandeln könnte, namentlich wenn man ihr verbürgen könnte, daß der Nachfolger ein trefflicher Mann sey und bleibe! Aber diese Bürgschaft vermag fast immer seltener gegeben zu werden, und das Sprichwort: „Es kommt nichts Besseres nach“, will sich leider immer mehr bewahrheiten; daher man lieber beim Alten bleibt, als bedeutende Geldopfer bringt, um wieder zum Alten oder zu noch Schlimmeren zu kommen. Daher die Gleichgültigkeit und Theilnahmslosigkeit für die Angelegenheit der Schule an so vielen Orten! —

**) Wir verweisen hier auf die jährlich in unsern Blättern hierüber geschehenen Mittheilungen.

Ausnahme, irgend einmal der Fall kommen, daß man sich in der Tüchtigkeit der angestellten Seminarlehrer täuschte, so wird auch zur Beseitigung der untauglichen Männer gerne das nöthige Opfer gebracht werden.

Wenn wir uns nicht sehr irren, so sind die Vorstände der Priester-Seminare bei uns auf Ruf und Widerruf angestellt, und können von dem Bischof jeden Augenblick ihrer Stelle entlassen werden — und bei dieser temporaliter prekären Stellung wird selten oder nie der Fall vorgekommen seyn, daß der Bischof hätte Gebrauch machen und einen Regens als untauglich entfernen müssen. Könnte man die Inspektoren der Lehrer-Seminare nicht auch so anstellen*). Oder sollte man bei

*) Eine humane Proposition! Gutgemeint mit den Seminarlehrern! ein ebenso harter als ungerechter Vorschlag, dem die Regierungen, Gottlob! ewig nie ein Gehör leihen werden! Wißt ihr letzteres gewiß, dann dürftet ihr über den Vorschlag weniger ungehalten seyn! Euere und der Finanz Ansicht über Inhumanität sind verschieden: und das finanzielle Fragezeichen hat uns zu solcher Proposition bestimmt. Was an sich hart und unrecht ist oder zu seyn scheint, verliert an Härte und Ungerechtigkeit, so bald die Verlegenheit redet, und Zeitumstände das Wort führen; so auch in unserem Falle. Leidet durch den Vorschlag resp. durch dessen Vollführung die Sache? Das Definitivum macht nicht tüchtiger, als das Provisorium: und wem erst die definitive Anstellung Eifer und Lust und Begeisterung bringt, für den wäre solch' Dekret besser gar nicht ausgestellt worden. Wem die Sache ganz und gar am Herzen liegt, der kümmert sich wenig um den Modus der Anstellung. Er hat den Grundsatz: Bin ich angestellt, und zeige ich mich nachher als untauglich — dann geschiehts recht, wenn man mich entfernt; findet ein Tauglicherer sich, freudig mach' ich dem Besseren Platz; bin ich brauchbar — und ist gerade kein besserer da, so darf ich keine Entfernung befürchten; werd' ich durch die Leidenschaft und Intriguen amovirt, so gehe ich getrost — und nicht ehrlos — zu einem anderen Berufe, den man mir anweiset, hier wirkend wie dort, bloß um Gottes, der guten Sache und des Menschenwohles willen, aber nicht aus Furcht vor und in Hoffnung auf die Menschen und deren Gunst. Wer nicht also gesinnt ist, der mag nach dem Definitivum sich sehnen; des Priesters Charakter indeß, meinen wir, sollte beschaffen seyn, wie wir ihn so eben bezeichneten, des Priesters, der Gott und seines Eingebornen Sohnes Sache zum Antheil sich gewählt hat. Aber man kann auch beim Definitivum ebenso tüchtig, als beim Provisorium untüchtig seyn. Allerdings: Man kann; aber es kann auch der umgekehrte Fall eintreten; von einem solchen wirklich eingetretenen reden wir; und dann wünschet einmal gewiß die Finanz, daß die Anstellung eine provisorische wäre und die Entfernung ohne rechtlichen Anspruch auf ihre Kassa geschehen dürfte. Definitive Anstellung ist uns recht, und wir wünschen

dieser Besetzungsweise keine taugliche Männer bekommen? Sollte es wirklich bei den Geistlichen in der Uneigennützigkeit und Abgestorbenheit für irdische Zwecke nicht weiter gekommen seyn? Sollten sich unter den hundert und hundert katholischen Priestern zuletzt nicht acht oder sechzehn finden, die, alle zeitliche Rücksichten nicht beachtend, freudig dem Rufe folgen, bloß um der heiligen Sache willen? Dann stünde es schlimm; wir glauben's nicht, daß das Priesterthum also gesunken und verweltlichet sey! —

Was hat nicht frommer Sinn früher zum Besten der Erziehung, die in den Händen der Kirche war, gestiftet? Wie unbedeutend waren die Kosten für die Zwecke des Unterrichts und der Jugendbildung! Es wäre der Mühe werth, einen jetzigen derartigen Etat mit einem vor 60 — 80 Jahren zu vergleichen. Die Klöster besorgten nicht bloß die Jugendbildung mit gar keinen oder nur geringen Kosten des Staates, sie trugen noch alle Abgaben mit, steuerten jeder Noth, sorgten für Hebung auch des materiellen Wohlstandes und verwendeten auf Ausbildung ausgezeichneter Jünglinge große Summen. Wir haben in unserem Vaterlande wieder Klöster; sollten nicht aus denselben, z. B. aus denen der Benediktiner-Orden*), früher oder später Männer hervorgehen, denen Inspektor-Stellen an Lehrer-Seminarien anvertraut werden könnten? Finanzcollisionen wenigstens könnten dann nimmer vorkommen. Mag der Sinn

Allen das Glück derselben; das Provisorium schlugen wir vor, weil die Noth der Finanz es gebeut, und wir darin ein Mittel finden, mit untauglichen Subjekten für das Lehrpersonal im Seminar verschont zu bleiben oder bald wieder davon befreit zu werden.

*) Von Kapuzinern, Franziskanern, Jesuiten wollen wir nicht reden. Wenn wir die Kuttenmänner der minderen Brüder zu Direktoren, Inspektoren, Lehrern u. s. w. für die Schullehrer-Seminare vorschlügen, mit welchen Augen würde man uns ansehen und für wen uns halten! Und erst wenn wir wünschten, den Mitgliedern der heiligen Societas Jesu möchte die Leitung der Seminare anvertraut werden! Einen namhaften Nutzen könnte indeß solcher Vorschlag wohl haben, nämlich: Die Drohung mit diesen verabscheuten und gefürchteten Männern könnte die Finanzherzen erweichen, daß sie nach Wunsch für der Seminare guten Stand sorgen. —

Die Natur der Sache, von der wir reden, und der Umstand, daß unser Vorschlag anno 1844 gewiß nicht in Erfüllung geht, und das gegenwärtige Lehrerpersonal aus den Seminarien verdrängt, dürfte auch hier wie oben unserer Ansicht alles Unfreundliche, Gehässige benehmen, wenn man je solches darin zu finden oder zu suchen geneigt seyn sollte! —

für fromme Stiftungen durch das, was man gesehen und erlebt hat, in Etwas erstorben seyn, er wird wieder erwachen und auch die Schule bedenken, wie denn bei uns kein Jahr vorüber geht, wo nicht erfreulich für Zwecke der Schule legirt wird.

Was hat Volk und Land nicht getragen in den harten drückenden Zeiten der Kriege! In den 30 Jahren des Friedens, den wir genießen, sollte bei tüchtiger Verwaltung und Sparsamkeit, bei täglichem Steigen der Industrie, sollten Land und Volk nicht eben so Viel oder Größeres noch zu leisten vermögen? Freilich fordert die Zeit in vieler Beziehung größere Opfer als früher; aber wenn das Opfer und dessen guten Früchte fürs Land im geraden Verhältnisse stehen, so kann unmöglich die Noth vergrößert, es muß der Wohlstand befördert werden. Oder ists denn wirklich das Geld, das die Welt regiert, so daß die erste und letzte Frage in Allem nach diesem gestellt und von diesem der Entscheid erwartet werden muß? Herrscht das materielle Princip vor und sind dadurch Aufopferung und Uneigennützigkeit zu Grabe gegangen? Wehe dann dem Jahrhundert, in welchem die Materie herrscht und gebietet; rühmt es, wie ihr wollt, es steht in dem Grade tief und schlecht mit ihm, als es nur frägt und antwortet: Geld um Geld! —

4.
Lehren und Lernen in den Seminarien im Allgemeinen.

„Das Erste dünkt mir, beginnt Curtmann mit seinen Vorschlägen, eine größere Begünstigung, freilich auch schärfere Kontrole des **Privatstudiums der Seminaristen** zu seyn[4]). Man will zu viel anlehren, und reicht nur aus bis

4) Ich verwahre mich hier gleich zum Voraus, daß ich nicht Autodidakten aus den Volksschullehrern machen will. Sie besitzen schon Eitelkeit genug, um ihnen die der Autodidakten nicht noch oben drauf zu pfropfen. Die Behandlung des empfohlenen Privatstudiums wird zeigen, daß es gerade eher zur Demuth als zur Selbstgenügsamkeit führt. Wenn der Mensch erfährt, daß sein Wissen erst dann etwas nützt, wenn er es zu seinem geistigen Eigenthum verarbeitet hat, und daß wiederum keine geistige Gewandtheit das Material ersetzen kann, welches Andere längst gesammelt haben, dann wird er wohl merken, daß alle menschliche Weisheit Stückwerk ist. —

zum Examen, dann fallen alle diese Votivtafeln von den Wänden des leeren Schullehrer-Gemüthes ab. Man sollte die Semenaristen vielmehr lesen lehren, so lesen, daß ihnen die Bücher, welche künftig in ihre Hände gerathen, nicht als Zeitungsblätter vorkommen, die man heute liest, und morgen in den Ofen wirft. Lehrte man überhaupt die Jugend so lesen, daß der Geist sich ganz der Lektüre bemächtigte und das Behaltungswürdige niemals wieder losließe, dann wäre unserem Schulwesen und noch manchem anderen öffentlichen Wesen geholfen. Wir, die wir auf den Schultern einer Reihe von wackeren Vorfahrern stehen, wir haben unendlich viel Treffliches zu verarbeiten; aber die Kunst des Verarbeitens ist es eben, welche uns größtentheils fehlt, und die Lehrerseminare sind gerade die Werkstätten, worin dieses Verarbeiten begonnen und gelernt werden soll. Darnach sollten denn die Seminarlehrer ihre Anleitungen bemessen. Nicht Systeme, nicht vollständiges Fachwerk der Wissenschaft gehören auf die Seminare, sondern das Wichtigste jeder Schulwissenschaft so behandelt, daß es zugleich als Muster des Wissens und Lehrens und als Anregung zur Ausfüllung der Lücken dienen muß. Ich will mich durch ein Beispiel deutlich machen. Es soll etwas Geographie gelehrt werden. Die Zöglinge haben ein gutes, doch nicht sehr umfangreiches Lehrbuch, z. B. das von Schacht in Händen [5]). Nun wird nicht etwa Flußgebiet für Flußgebiet, Land für Land vorgenommen, Name für Name, Zahl für Zahl gemerkt, und hier und dort, wo der Lehrer Etwas mehr weiß, dieß zufällige Etwas hinzugefügt, damit zur Zeit des Examens ja keine im Lehrbuch vorfindliche Notiz mangele. Vielmehr gibt der Lehrer einem oder mehreren der vorgerücktesten Schüler den Auftrag durch Benützung einiger ausführlicherer Hülfsmittel, z. B. Blanc Handbuch des Wissenswürdigsten aus der Natur und Geschichte der Erde und ihrer Bewohner; Cannabich geographisches Hülfsbuch, Berghaus Länder- und Völkerkunde u. s. w.[6]) ein vollständiges Bild des

5) Schacht Th., Lehrbuch der Geographie alter und neuer Zeit, mit besonderer Rücksicht auf politische und Kulturgeschichte. 2. Aufl. Mainz 1836. Oder Schacht kleine Geographie. Mainz 1838.

6) Die brauchbaren Materialen werden jetzt so häufig, daß ich um Entschuldigung bitten muß, daß ich nicht entweder alle verschwiegen oder mehrere genannt habe.

gerade vorliegenden Landes (oder Gegend) zu liefern. Diese Arbeit, welche zugleich stylistische Uebung wird, liegt nun der Beurtheilung des Lehrers vor. Sie wird betrachtet nach der Richtigkeit und Vollständigkeit des Mitgetheilten, nach der Angemessenheit des ausgewählten Stoffes, nach der Gelungenheit des Auszugs; denn ein solcher muß es immer seyn. Hierauf wird die pädagogische Zweckmäßigkeit des Materials geprüft. Das Wichtige hervorgehoben, das Unwichtige verworfen, es wird dabei auf die Hauptabtheilungen jeder Volksschule Rücksicht genommen, und gezeigt, Was in der Elementarklasse schon passend seyn kann, Was dagegen bloß in der höheren.

Nun beginnt die formelle Behandlung; der Lehrer nimmt eine Karte (ohne beigeschriebene Namen) und prüft die sämmtlichen Zöglinge über den Gegenstand gerade so, wie es in einer gut beschaffenen Oberklasse einer Knabenschule geschehen müßte. Dieß läßt er von den Zöglingen entweder sogleich oder in der Uebungsschule nachahmen, verläßt aber seinen Stoff nicht eher, bis er auch gezeigt und nachahmen gelehrt hat, wie man denselben in einer Elementarklasse, in einer Mädchenschule u. s. w. abändern müßte. So wird ein gegebenes Thema verarbeitet, und nach und nach die wichtigsten geographischen Gegenstände der Verarbeitung unterworfen. Aber man ängstige sich nur ja nicht, wenn etwa ein Ländchen, oder eine Insel oder gar der fünfte Welttheil ausgelassen worden ist. Das wird sich ergänzen, theils schon auf dem Seminar durch Privat-Lektüre, theils nach dem Austritt in dem Schulleben. Das Streben nach Vollkommenheit hat schon gar oft zur Flachheit geführt.[1])

Ueberhaupt kann nicht dringend genug ermahnt werden, in den Volksschullehrer-Seminarien allen gelehrten Flitter bei Seite zu lassen. Nichts Universitätsmäßiges! Kein Katheder! Selbst die simpele Form des Volksschulunterrichtes muß vorherrschen. Man entschuldige sich nicht mit den reiferen Jahren der Zöglinge! an Kenntnissen sind diese Schulmeistersöhne[3]) ja doch immer noch jung, und an ländliche, un-

1) Ich bitte, sich dergleichen auch einmal auf ein philologisches Seminar angewandt zu denken.

3) Und das sind sie ja noch nicht einmal alle. Der größere Theil gehört durch Geburt der arbeitenden Klasse an.

befangene Behandlung sind sie auch gewöhnt[4]). Schnell aber schlägt das Unkraut des Hochmuths in den Herzen der Jünglinge Wurzel, wenn der Seminardirektor wie ein rector magnificus mit pomhaften Anreden vor sie hintritt, und immer nur von dem unendlichen Gebiete der Wissenschaften, von der unaussprechlichen Wichtigkeit des Schulwesens, von der schöneren Zukunft Europa's vermittelst der Verbesserung der Volksschulen geredet wird. Da muß es ja dahin kommen, daß sich jedes Schulmeisterlein mit dem Testimonium in der Tasche für einen kleinen Weltheiland, und alle übrigen Menschen für unmenschliche Barbaren hält. Niemand kann den Stand der Schullehrer höher schätzen und ihm inniger zugethan seyn als der Verfasser dieser Abhandlung[5]) — allein von der Ansicht vermag er sich nicht loszureißen, daß sie in dem großen Heere des Fortschrittes doch immer nur die Unterofficiere seyen,[6]) welche über Ordnung, Tüchtigkeit und Pflichterfüllung im Kleinen zu wachen haben, nicht aber große Gebiete zu überschauen und verwickelte Operationsplane zu entwerfen. Deßhalb müssen ihnen die Resultate der Wissenschaften als fertige, an die Jugend zu besorgende Mittheilungen übergeben werden, keineswegs aber als Probleme zu neuen Forschungen. Und in gewissem Maaße gilt diese praktische Ansicht sogar von den Lehrern der Realschulen und Gymnasien. Wohl ihnen und ihren Schülern, wenn sie sich nicht zur Erweiterung und Vertiefung der Wissenschaft,

---

4) Ich nehme damit keineswegs die Parthie der schlesischen Du-Männer, welche das Heil der Schulen darin suchen, daß das Sie von den Seminarien verbannt werde. Eine Reaktion der Art erbittert, ohne zu nützen. Vgl. Allg. Schulzeitung. 1840. Nov. Und Was dem gemeinen Soldaten zuerkannt wird, sollte dessen der künftige Lehrer nicht zweimal würdig seyn?

5) Als ich diese Abhandlung schrieb, war ich mit der Volksschule zwar schon amtlich verbunden, aber doch genauer noch mit der Realschule. Seitdem bin ich mitten in das Gebiet des Volksschulwesens versetzt; das Seminar, welches ich damals nur aus der Ferne kannte, ist jetzt meine Umgebung, und ich darf sagen, daß ich diese Umgebung lieb habe. Aber von den oben geschriebenen Worten kann ich gleichwohl keines zurücknehmen, weil sie eine tiefe Ueberzeugung enthalten. Ich weiß, daß meine Ansichten Mißdeutungen ausgesetzt seyn werden; und ich könnte fast diejenigen bezeichnen, welche sie mißdeuten werden, allein ich scheue mich nicht, bei meiner Ueberzeugung zu beharren. Der Erfolg wird mich rechtfertigen.

6) Ewich, sonst ein warmer Vertheidiger der schulmeisterlichen Ansprüche, wendet doch einmal das nämliche Gleichniß an.

sondern zu Predigern des wissenschaftlichen Geistes vor dem Volk und der Jugend berufen fühlen! Gelingt Einem nebenbei einmal ein gelehrter Wurf, so ist das eine recht lobenswerthe Ausnahme, aber Regel darf es wegen der unausbleiblichen Mißbräuche nicht werden. Das vorhandene Material zu ordnen, zu läutern, zu verfeinern, um es der Jugend zugänglich zu machen, das ist ein so befriedigender, so schöner und ehrenvoller Beruf, daß man wohl Andern das Verdienst lassen kann, dieß Material beizuschaffen [7]). Wir brauchen nicht selbst in die Steinbrüche hinabzusteigen, wenn wir es uns nur ernstlich angelegen seyn lassen, mit den vor uns liegenden Bausteinen ein schönes, solides Gebäude aufzuführen. Ich kenne wohl die Einwendungen, womit man diese angeblich mechanische Ansicht von dem Lehrerberufe zu bekämpfen liebt. Man meint, sobald man einmal den Geist an beliebigem Selbstforschen hindere, so erniedrige man ihn ganz zur Maschine, gerade der Lehrer müsse der Jugend mit Selbstständigkeit, und mit Freiheit entgegentreten, darum sey es doppelt verwerflich, seinen Geist in enge Gränzen zu bannen. Sollten einmal der Schulbildung Gränzen gezogen werden, Wer sey berufen, dieß zu thun? Da würden die Pfaffen sich bald dieser Gränzbestimmung bemächtigt haben, und die Striche in ihrem Interesse ziehen; bald werde der ganze Unterricht in ein paar Katechismen gezwängt seyn [1]). So wahr diese Einwürfe unter gewissen Umständen seyn mögen, so wenig sind sie es allgemein. In Belgien, im Kanton Freiburg, und sonst noch hie und da mögen die Be-

7) Ich muß hinzufügen, daß bei der unendlichen Thätigkeit in der Gewinnung des Materials die Schwierigkeit, es vollständig und geordnet mitzutheilen, mit jedem Jahre wächst, und daß also immer neue methodische Erfindungen nöthig werden, um die Knappheit der Zeit und die körperliche Empfindlichkeit mit der Masse des Unterrichtsstoffes im Gleichgewicht zu erhalten. Schon der Grundsatz der Arbeitsvertheilung, welcher die Fortschritte unserer Zeit bedingt hat, sollte die Lehrer von der Zersplitterung ihrer Kraft abhalten. —

1) Leider haben die Vorgänge in einigen Ländern deutscher Zunge diesem Raisonnement eine historische Unterlage gegeben, welche weite Befürchtungen rechtfertigt. Wenn aber auf die Güte der menschlichen Natur und die Kraft des Lichtes, sich durch den Scheffel zu brennen, gar nicht mehr gerechnet werden darf, dann ist unsere Mühe doch eitel, und wir thäten besser, je eher, je lieber zu den Kapuzinern zu gehen.

fürchtungen gegründet seyn, in den aufgeklärten Staaten Deutschlands nicht. So engherzig ist weder Regierung noch Geistlichkeit; und wo sie es wäre, da würde sie von der öffentlichen Meinung und den materiellen Interessen bald zu Konzessionen genöthigt werden. Es verhält sich damit wie mit der Preßfreiheit. Trotz mancher unangenehmen Beschränkung, erfreuen wir uns doch immer noch einer leidlichen Freiheit der Aeußerung und wir reifen immer mehr dem Tage entgegen, wo die Presse sich selbst ihre Schranken ziehen wird.

Auch handelt es sich durchaus nicht von einer positiven Lehrbeschränkung, sondern von einer solchen Erziehung der jungen Lehrer, daß sie in ihrem Unterrichtskreise selbst Interesse genug finden, um ihm von der weiter strebenden wissenschaftlichen Untersuchungen (welche bei Volkslehrern dennoch immer eitle Nachklänge längst gehörter Melodien seyn werden) freiwillig den Vorzug zu geben. Heißt es zuletzt nicht flackernden Irrlichtern nachjagen, während daheim ein stilles häusliches Lämpchen brennt? Hier wie allenthalben ist es der gleißende Liberalismus, welcher den Leuten sogleich von Tyrannen in die Ohren raunt, wenn man verlangt, daß Jeder erst vor seiner Thüre kehre, bevor er die Versandungen der Ströme heben will. Die Resultate im Kleinen und im Großen sind die nämlichen: Viel Maulfreiheit, wenig Geistesfreiheit, große Philosophen, schlechte Schulmeister! In Oesterreich hat man ein stilles, geordnetes, nachahmenswerthes Schulwesen, ohne viel äußerliche Freiheit[2]); in Belgien[3]) und in der Schweiz hat man Unterrichtsfreiheit und ein in sich selbst zerfallenes, alles Gedeihens entbehrendes Schulunwesen. Ebenso habe ich bei meinen eigenen Beobachtungen immer bestätigt gefunden, daß die weit berühmten Schulmeister, die Mitarbeiter an allen Zeitschriften, die Redner und Präsidenten der Konferenzen die schlechtesten Schüler haben, und ein Freund, welchen ich neulich fragte: Woher es komme, daß die Stadtschulen meistens verhältnißmäßig die schlechtesten wären? antwortete sarkastisch:

2) Vrgl. Kröger, Reise durch Sachsen nach Böhmen und Oesterreich. 2. Bd. Altona 1840.

3) Ueber den Erfolg der belgischen Lehrfreiheit vrgl. Schulzeitung 1840. Novbr. Unbegründetes Lob findet sie bei Thiersch: Ueber den Zustand ꝛc. 2. Band.

„Weil man ihnen die belobtesten Seminaristen schickt.“ — So Curtmann wörtlich, S. 110—112 u. 114—137.

Ehe wir hierüber Einiges bemerken, wollen wir aus den, am 31. Jan. 1836 erlassenen Vorschriften über die Bildung der Schul-Lehrer im Königreiche Bayern hieher Bezügliches ausheben. Wir dürften dadurch, daß wir die vom königl. Staats-Ministerium ausgesprochenen Grundsätze wieder ins Gedächtniß rufen, überhaupt und für die Betheiligten insbesondere keine unnöthige Arbeit thun. Zugleich wird es sich herausstellen, in wiefern bei uns die Principien über das Seminarlehren mit den allgemein anerkannten conform und richtig sind. Um so sicherer können wir endlich, nach dem Vorangeschickten, einige Maximen aufstellen, die wir beim Lehren in den Seminarien besonders befolgt wünschten.

„Hat, wie dieß gegenwärtig in Bayern der Fall ist, der Staat einmal erkannt, daß wahre Volksbildung das Erziehen und das Lehren in gleichem Maaße umfasse, und ist zugegeben, daß in einem den Schulbesuch gebietenden Lande die Eltern einen rechtsbegründeten Anspruch nicht nur auf sorgfältige Entwicklung des Verstandes, sondern auch auf gewissenhafte Pflege des Gemüthes und auf religiöse sittliche Veredlung ihrer Kinder haben; so kann die Regierung nicht umhin, auch die Vorbildung der Lehrer dieser erklärten Richtung gemäß zu leiten und anzuordnen.“

„Um unterrichten zu können, muß der Schullehrer selbst gründlich unterrichtet seyn; — um Herz und Gemüth zu veredeln, muß die edlere Gesinnung in ihm selbst herrschen, um endlich Unterricht und Erziehung gehörig zu verbinden, muß vor Allem er selbst zur richtigen Kenntniß des kindlichen Charakters, so wie auch zu jener Reife und Gediegenheit des Urtheils und Benehmens gelangt seyn, welche allein zu lenken, zu gestalten und bleibende Eindrücke hervorzubringen vermag.“

„Der Schullehrer muß die Ueberzeugung in sich tragen, daß die Schärfung des Gedächtnisses nur einen Theil des Unterrichtes bilde, und daß seine eigentliche Aufgabe nur da erfüllt werde, wo das Erlernte in die Begriffe und in das Gemüth des Kindes übergeht; er muß hoch genug stehen, um zu erkennen, daß die sittliche Veredlung nicht bloß in der Anwendung gewöhnlicher Schul-Zucht, in dem äußerlichen Ver-

wischen vorkommender Jugend-Fehler, sondern in deren Entwurzlung bestehe, er muß mit väterlichem Ernste kindlichen Sinn und Liebe zur Jugend verbinden, mit einem Worte: sein ganzes Wesen muß dafür bürgen, daß die ihm einst anzuvertrauende Schule, dem schon mehrfach kundgegebenen Willen Seiner Majestät des Königs gemäß, die gute häusliche Erziehung fortsetze und unterstütze, die mangelhafte ergänze, und die schlechte möglichst verbessere." —

„Eine solche Befähigung aber wird nicht in dem kurzen Zeitraume zweier im Seminar zugebrachter Jahre erworben werden, sie kann nur das Ergebniß einer folgerechten, schon mit dem Austritt aus der Werktagsschule beginnenden und ohne Unterbrechung bis zur Uebernahme des Lehrfaches fortgesetzten Erziehung zum Lehrer und Erzieher seyn." —

„Der den Präparanden zu ertheilende Unterricht (§. 8) umfaßt die sämmtlichen Lehrfächer der deutschen Schulen und unterscheidet sich von dem gewöhnlichen Unterrichte der Werk-, Sonn- und Feiertags-Schule bloß durch das gründlichere, ernstere Eindringen in die betreffenden Gegenstände."

„Ferner ist den Präparanden der sorgfältige Betrieb des Musik- und Zeichnungs-Unterrichtes, so wie auch die ersten Kenntnisse der Landwirthschaft nach einem demnächst festzusetzenden Lehrbuche zur Pflicht gemacht."

„Bei dem Präparanden-Unterricht ist jede ungeeignete Steigerung auf das sorgfältigste zu vermeiden, und der Gesichts-Punkt nicht außer Augen zu verlieren, daß die Präparanden-Periode bloß Vorbereitung für das Schullehrer-Seminar ist, daß es hier nicht sowohl dem Viel-Lernen, als dem Gründlich-Lernen und dem Erziehen für den Lehrer-Beruf gilt, und daß der Präparanden-Lehrer seiner Aufgabe nur dann in vollem Maaße genügt, wenn er gründlich durchgebildete, nach Herz und Gemüth treffliche, und für ihr künftiges Fach begeisterte Jünglinge dem Schullehrer-Seminar Behufs der speziellen Berufsbildung übergibt."

„Bei der zur Aufnahme ins Schullehrer-Seminar stattfindenden Prüfung muß der Präparand sich darüber ausweisen:

1. daß er den eingeführten Katechismus genau kenne und verstehe, und die wichtigsten biblischen Erzählungen, Gleichnisse und Beweisstellen, so wie gute Lieder aus

der für die betreffende Confession eingeführten Sammlung aus dem Gedächtnisse vorzutragen vermöge;

2. daß er fertig und richtig lesen, einen leichten Aufsatz ohne erhebliche Schreib- nnd Sprach-Fehler verfassen und über die darin zur Anwendung kommenden Sprachregeln Rechenschaft geben könne;

3. daß er von der örtlichen Beschaffenheit der Heimat und des Vaterlandes genaue, von fremden europäischen Ländern und von den bekannten Erzeugnissen der Erde so wie von den allgemeinen Erscheinungen der Natur die allgemein nöthigen Kenntnisse besitze;

4. daß ihm aus der Geschichte, namentlich aus jener des Vaterlandes, die merkwürdigsten Personen und Begebenheiten nicht fremd geblieben seyen;

5. daß er im mündlichen Rechnen die gewöhnlich vorkommenden, im schriftlichen aber auch schwierige Aufgaben aus der Dreisatzlehre in ganzen und gebrochenen Zahlen mit Gewandtheit löse;

6. daß er eine deutliche, geläufige und feste Handschrift besitze;

7. daß der in der Musik Takt- und Notenkenntniß sich erworben habe, die Töne richtig treffe, eine leichte Messe oder einfachen Choral zu singen, auf der Orgel bei leichter Applikatur ein Stück zu spielen im Stande sey, auf der Violine einige Fertigkeit sich angeeignet und im Generalbasse mit der Lehre von den Intervallen, vom Dreiklange, von den hauptsächlichen Versetzungen, von den Akkorden und von den einfachen Uebergängen sich bekannt gemacht habe, und

8. daß er im Zeichnen die erforderliche Fertigkeit besitze und den Umriß einfacher Ornamente oder geometrischer Körper aus freier Hand nachzubilden, und darüber genügende Auskunft zu geben verstehe." —

„Der zweijährige Aufenthalt in dem Seminar ist nicht sowohl bestimmt, die Zöglinge mit vielerlei neuen Kenntnissen auszustatten, als vielmehr in ihnen das Erlernte zu größerer Gediegenheit und klarer Anschauung zu bringen, sie auf den rechten Standtpunkt des Schullehrers zu stellen, sie mit der Unterrichtskunst im wahren Sinne des Wortes vertraut zu machen, und in ihnen jene einfache, prunklose, aber gründliche

Mittheilungsgabe zu entwickeln, welche allein über das kindliche Gemüth eine bleibende Herrschaft auszuüben vermag."

"Dazu bedarf es von Seite der Seminar-Vorsteher keiner wissenschaftlichen Vorträge, welche nur dazu dienen würden, die Schulseminaristen von der wahren Methode ab, und dahin zu verleiten, daß sie sich selbst als eine Art Professoren und die Schulstube als einen akademischen Hörsaal betrachten. Es muß ihnen vielmehr der Unterricht gerade in der Weise ertheilt werden, in welcher sie selbst späterhin unterrichten sollen, und es ist Sorge zu tragen, daß ihr ganzes Leben hindurch Unterricht und Lehrgabe der Seminarlehrer ihnen als Muster einer einfachen, klaren, bestimmten und der Fassungskraft der Lernenden ganz anpassenden Mittheilungsweise vorschweben."

"Uebrigens soll die Erziehungslehre dazu benützt werden, um die Seminaristen mit den Vorzügen und Mängeln der verschiedenen Lehrarten bekannt zu machen."

"Die kgl. Kreis-Regierungen haben diesem Gegenstande eine ganz besondere Fürsorge zu widmen, und namentlich alles Ernstes darüber zu wachen, daß die Lehr-Methode in dem Schullehrer-Seminar sich möglich an die für die deutschen Schulen vorgeschriebenen anreihe, und daß Abweichungen von dieser Regel nur mit Genehmigung des k. Staatsministeriums des Innern stattfinden." —

"Damit übrigens der theoretische Unterricht mit dem praktischen Hand in Hand gehe, sind die deutschen Schulen am Seminar-Sitze durchaus nur mit ausgezeichneten, die volle Befähigung von Muster-Lehrern an sich tragenden Schullehrern zu besetzen, und diese bei ihrer Anstellung zu verpflichten, daß sie nach den gemeinsamen Anordnungen der Seminar- und Lokal-Inspektoren sich fügen, und die Seminaristen, welche die Orts-Schulen besuchen, unter steter Aufsicht erst einzelne Schüler, dann einzelne kleinere oder größere Abtheilungen und zuletzt vereinigte Klassen in denjenigen Gegenständen unterrichten, in welcher sich die Kunst der Begriffsentwickelung, der Fragestellung und des methodischen Verfahrens am Besten erlernen und einüben läßt."

Unter §. 37 werden als Lehrgegenstände des Schullehrer-Seminars aufgezählt: Der Religionsunterricht = Katechismus, biblische Geschichte und Auswendiglernen biblischer Beweis-

stellen und geistlicher Lieder; der Sprachunterricht = Leseunterricht, deutscher Sprachunterricht; Unterricht in der Weltkunde = Geographie, Naturkunde; Geschichte; der Unterricht im Denk- und Tafelrechnen; der Unterricht im Zeichnen, Schönschreiben, in der Musik, und dann die Erziehungslehre. Von dem Unterrichte in der Weltkunde heißt es specieller: „Dieser Unterricht soll den Seminaristen die richtige Ansicht und Kenntniß der Außenwelt, so weit dieselbe ihnen nöthig ist, und zwar mit jener Bestimmtheit der Begriffe gewähren, welche das verständige Wiedergeben des Gelernten möglich macht. Er umfaßt a. die Geographie d. h. die Kunde von dem Vaterlande, von den wichtigsten fremden Ländern und von der Erde als Weltkörper, wobei zugleich auf die merkwürdigsten, am häufigsten vorkommenden, in das menschliche Leben am tiefsten eingreifenden Erscheinungen der Natur hinzuweisen, vornehmlich aber zu zeigen ist, wie der Mensch alle erschaffene Dinge nach den ewigen Zwecken der Vorsehung und zur Erreichung seiner eigenen Lebens-Aufgabe beachten und gebrauchen soll; b. die Naturkunde d. h. das Wichtigste aus der Naturgeschichte, die allgemeine Kenntniß der Produktenlehre, eine kurze Encyklopädie der Landwirthschaft und Gewerbe, so weit sie nach Anleitung des für die Schulen bearbeiteten Lehrbuches als Vorunterricht für die Landwirthsschafts- und Gewerbsschule gelegenheitlich des Schön- und Diktando-Schreibens gelehrt werden soll; c. die Geschichte, welche nicht das Erlernen bloßer Namen und Jahrzahlen erfordert, sondern vielmehr den Schul-Seminaristen eine kurze, auf den Grund der biblischen Geschichte ruhende Uebersicht über die wichtigsten Weltbegebenheiten und eine genaue Kenntniß der Geschichte des Gesammt-Vaterlandes gewähren, und in ihnen die Ueberzeugung erwecken soll, daß Gottes heiliger und ewiger Wille über den Geschicken der Völker waltet, und daß von jeher wahre Wohlfahrt und dauernde Macht nur in der sittlichen und geistigen Veredlung der Nationen und in treuem Festhalten an Recht und Pflicht zu finden war. Dabei ist auf die speciellere Vaterlandskunde d. h. auf die Kenntniß der Heimat und deren Einrichtungen vorzugsweise Rücksicht zu nehmen, das staatsbürgerliche Verhältniß hervorzuziehen und insbesondere auf dasjenige hinzuweisen, was den künftigen Wirkungskreis der

Schul-Seminaristen berührt, und beitragen kann, in ihnen Treue gegen den König, Liebe zum Thron und Vaterlande zu befestigen, und sie gegen Verirrungen jeder Art sicher zu stellen."

"Die Erziehungslehre endlich, welche ihrer Bestimmung nach die Schulseminaristen mit der Natur des Kindes und den verschiedenen Einwirkungen auf dasselbe, mit dem sorgsamen Beobachten der Individualitäten und mit der großen Wahrheit bekannt machen soll, daß nur Beachtung der Eigenthümlichkeiten jedes einzelnen Kindes, und durch zweckmäßige Entwicklung derselben bleibende Veredlung möglich ist, zerfällt:

a) in die allgemeinen Erziehungsgrundsätze;
b) in die Unterrichtskunst und Methodenlehre;
c) in die Schulzucht, und
d) in die Schul-Verwaltung."

"Sie ist gleichfalls nicht als bloßes, trockenes Regelwerk, sondern vielmehr faßlich und möglichst praktisch vorzutragen."

"An den Abschnitt über die Schulverwaltung hat sich zugleich ein kurzer Unterricht über diejenigen Dienstesverrichtungen anzureihen, welche den Schullehrern neben ihrem Schulamte übertragen zu werden pflegen. Auch sind die nöthigen Kenntnisse über den Unterricht blinder, taubstummer oder sonst nur theilweise für den Unterricht fähiger Kinder mit Benützung der an jedem Seminarsitze befindlichen oder zu errichtenden Musterschulen bei der Methodenlehre und Unterrichtskunst anzureihen." — So die oben angeführten Vorschriften.

Vergleicht man das aus Curtmann Angeführte und das aus den Verordnungen Ausgehobene mit einander, so sieht man beim ersten Vergleiche, daß des Staates und des Pädagogen Ansichten über den Zweck der Lehrer-Seminare und des in diesen zu ertheilenden Unterrichtes dieselben, ja fast auf das Wort die gleichen sind: a) Die Zöglinge sollen zu einem gründlichen, gediegenen, durch Selbstthätigkeit zum klaren Bewußtseyn und zur lebendigen Anschauung gewordenen Wissen des für ihren künftigen Wirkungskreis Nothwendigen gelangen — nicht vielerlei Kenntnisse, nicht ein gelehrtes Wissen und Forschen ist der Zweck des Schullehrer-Seminars; b) Die Zöglinge sollen zugleich die große Kunst lernen, was, wie viel und wie sie ihr Wissen dereinst als Lehrer ihren Kindern am schnellsten, sichersten, bleibendsten und fruchtbarsten mittheilen und

beibringen können — je nach dem Grade ihrer Geistesentwicklung, nach ihrem Alter, nach Verschiedenheit des Geschlechtes, der Schulen und Classen u. s. w.; es soll c) das Wissenswürdigste jeder Schulwissenschaft so behandelt werden, daß es zugleich als Muster des Wissens und Lehrens und als Anregung zur Ausfüllung der Lücken dienen muß; es soll der Seminar-Unterricht in der Weise ertheilt werden, in welcher die Zöglinge einst als Lehrer selbst unterrichten sollen, daß ihnen Unterricht und Lehrgabe der Seminarlehrer als Muster einer einfachen, klaren, bestimmten und den Fassungskräften der Lernenden ganz anpassenden Mittheilungsweise ihr ganzes Lehrerleben hindurch vorschwebe *).

Dieß sind die drei resp. die zwei Hauptgesichtspunkte, welche bei allem Seminar-Unterrichte festgehalten werden müssen, von welchen man ausgehen, auf welche man beim Lehren zurückkommen muß. Nach diesen zwei Gesichtspunkten ordnen wir dasjenige, was wir hier über Lehren und Lernen in den Lehrer-Seminarien sagen wollen. Es werden die Grundsätze, die wir aufstellen, nicht eine vollständige, systematische Auseinandersetzung und Begründnng der angegebenen zwei Hauptgesichts-

---

*) Laut muß man rufen: Wollt ihr durch Lehren die Welt bessern, so lehret denn auch recht! Euer bisheriges Lehrwesen ist nicht das rechte, suchet das Bessere. Das Bessere wird euch durch das Studium der Kulturgeschichte gegeben, benutzt also dieses, und vereinigt das Gute, das ihr im Norden, Westen und Osten findet, die Einseitigkeiten vermeidend, endlich einmal zur vollständigen Geistesbildung. Zwar werdet ihr diese nie, und kein Zeitalter wird sie ganz erreichen, aber nur einmal die Idee gefunden zu haben, ist die wahre Aufklärung über das Unterrichtsgeschäft. Durch den wahren Unterricht gelangt der junge Mensch zu seiner Vortrefflichkeit. Ein Unterricht, welcher nicht dahin führt, verdient nicht den Namen. Sieht man nämlich dabei bloß darauf, daß der junge Mensch durch das, was er lernt, zu diesem oder jenem brauchbar werde, ohne daß man die Bildung zur Humanität bezweckt, so ist es ein Abrichten, gleich dem Abrichten des Pferdes, wie man gewöhnlich den Soldatendienst, oder das Handwerk, oder die Handgeschicklichkeit, oder auch die Brodwissenschaft lehrt. Daß auf diese Weise etwas gelernt werde, ist nicht zu bezweifeln, aber der Mensch ist dadurch nicht viel mehr geworden, und das Erworbene ist doch kein rechtes, inneres Eigenthum. Was sich noch für dieses Lernen sagen läßt, ist, daß doch gewöhnlich nicht der Betrug dabei vorkommt, als ob es eine wahre Bildung wäre, und daß der Lehrer sich nicht für viel mehr gibt, als für einen Lohndiener. Schwarz.

punkte seyn, sondern wir werden — kürzer oder länger — das berühren, was in diesen zwei Hauptgesichtspunkten mitbegriffen ist, was zur Erreichung des doppelten Zweckes des Seminar-Unterrichtes uns besonders geeignet scheint, und was uns daher bedünkt, daß es ganz vorzüglich von dem Seminarlehrer beachtet werde. Einige wenige kleine Bemerkungen ausgenommen, werden wir dieser Parzelle aus Curtmann dann nichts mehr beizufügen haben.

A.

Aller Unterricht im Schullehrerseminar soll so ertheilt werden, daß die Zöglinge zu einem gründlichen, gediegenen, durch Selbstthätigkeit zum klaren Bewußtseyn und zur lebendigen Anschauung gewordenen Wissen des für ihren künftigen Wirkungskreis Nothwendigen gelangen. Zu diesem Behufe

1.

Lehret einig.

a. Einig, d. h. nach einem gesunden und festen, klaren und durchdringenden, allgemeinen, praktischen, naheliegenden und ein erreichbares Ziel aufstellenden Unterrichts- und Erziehungsprincipe, welches entweder der Staat, der Gründer und Beschützer der Seminarien, oder die Kirche, die alte von Gott berufene Völker- und Menschenerzieherin, oder beide gemeinsam, weil in der heiligen Sache der Lehrer- und Jugendbildung freudig und friedlich zusammenwirkend, als den ersten und höchsten Grundsatz ausgesprochen haben, auf welchem die Seminarbildung basiren und nach welchem die im Seminare gebildeten Männer dereinst als Lehrer unterrichten und erziehen sollen, oder welches eine nüchterne, klare und vorangeschrittene Pädagogik als das Wahrste und Beste aufstellt, und allgemein als das Princip anerkannt, das am geeignetsten ist, einen geschickten, tüchtigen Lehrer und Erzieher zu bilden. Nur wo ein rechtes und sicheres Princip, da auch ein rechtes und sicheres Lehren; nur wo alle Lehrer im Seminar dieses Principes klar sich bewußt sind und mit beharrlicher Consequenz bei allem Unterrichten an demselben festhalten, wird ein solides Lehren, ein solides Lernen und Wissen zu Stande kommen; und die Zöglinge, welche im Seminar nach diesem Principe lernten und

arbeiteten und in denen es dadurch Eigenthum und Leben geworden, werden dann als Lehrer, von diesem Principe geleitet, ihrerseits wieder in den Schulen einen Unterricht ertheilen, der nicht alsogleich wieder verfliegt, wenn der Schüler die Schule nicht mehr besucht. Wo kein solches Grundprincip, da kann kein festes Gebäude des Wissens aufgeführt werden; man baut auf Sand und das Haus fällt zusammen, da wir kaum den Bau recht begonnen. Wo kein solches Grundprincip, da nur lose, vereinzelnte, zerstreute, unzusammenhängende Kenntnisse, welche schnell verloren gehen, wie die Zweige bald verdorren, wenn sie vom Stamme getrennt sind. Wo kein solches Grundprincip, da ist ein fortwährendes Wanken und Schwanken, Unsicherheit und Ungewißseyn; man wird von jedem Winde neuer Lehren und Ansichten hin und hergetrieben, hat keinen Standpunkt, auf dem man sich orientiren, von wo aus man Altes und Neues prüfen, und dann das Beste behalten kann. Und wie unwürdig eines Institutes und wie unrühmlich für jeden Lehrer desselben ein beständiges Schwanken und Wanken, Aendern und Wechseln, Suchen und Versuchen in Lehre und Lehrart, und wie verderblich jeder Seminar- und jeder Volksbildung! Wie schön und erfreulich dagegen, wenn der Fremde solch ein Institut betritt, und er bemerkt, steht's Grundprincip, nach dem hier gelehrt und erzogen wird, gleich nicht überm Portal des Gebäudes oder über den einzelnen Lehrzimmern, wenn er auch nur eine Stunde mit dem Vorstande und den Lehrern des Seminars redet oder sie lehren hört, oder mit den Zöglingen sich unterhält, oder ihre Arbeiten durchschaut, daß nicht nur das Seminargebäude, sondern das Lehr- und Lerngebäude auf gutem Grund und Boden stehe, Alles aus Einem hervor- und auf Eines hinausgehe, Alles Händ' und Füße und Kopf habe. Wie doppelt erfreulich erst den Visitatoren des Lehrer-Seminars, wenn sie bei ihrer Visitation alles Wissen so wohlbegründet und wohlgeordnet finden, und sie die Zöglinge, nach Ablauf der Seminarzeit, entlassen können, mit der frohen Zuversicht, der neue Zuwachs an Lehrern werde in den Schulen den Wünschen und Forderungen des Vaterlandes entsprechen *)!

*) Was wäre doch das für ein Seminar, in welchem kein Grundprincip bestände? Wenn man nach selbem fragte, und Niemand könnte

b. **Einig**, d. h. wie nach Einem für den **gesammten** Unterricht und für die **gesammte** Erziehung geltenden und diese als ein Ganzes umfassende Princip, so nach Einem wahren und richtigen Principe für jeden **einzelnen** Lehrgegenstand, der im Seminar gelehrt wird.

Die Lehrgegenstände des Schullehrer-Seminars werden auch in deutschen Volksschulen, an den lateinischen Vorbereitungs- und Realschulen, an Gymnasien, Lyceen und selbst Universitäten gelehrt, z. B. Sprache, Rechnen, Geschichte,

antworten? Oder wenn zwar eines gegeben und aufgestellt wäre — Niemand aber kümmerte sich um dessen Befolgung? Oder wenn ein anderes das Princip des Vorstandes, ein anderes das der Lehrer wäre, und ein Jeder nach seinem Dafürhalten unterrichtete? Bei solchem Stande der Dinge könnte ewig nie eine rechte Seminarbildung zu Stande kommen, zumal die Grundansichten über Unterricht und Erziehung, über Seminarbildung total verschieden und widersprechend wären. Der Staat hat sein Princip in Bezug auf Volks- und Seminarbildung entweder ausgesprochen oder das ihm vorgelegte sanktionirt und zum seinigen gemacht. Dieses Princip, vom Staate ausgesprochen oder angenommen, wird oder werde den Lehrern des Seminars mitgetheilt, auf daß sie es ganz und gar zum ihrigen machen und nach selbem unterrichten. Kann Eines der Lehrindividuen zu selbem sich nicht bekennen, dann schlage es die Stelle aus, zu der er berufen, die er aber, nach seiner Ueberzeugung, nicht versehen kann, wie sie nach des Staates Willen versehen werden soll; das ist ehrlich. Aber die Stelle annehmen um des Brodes oder um der günstigen Aussicht auf Beförderung willen u. s. w., und sie versehen nach des Staates Prinzip, aber im Widerspruch mit der eigenen Ueberzeugung oder zwar die Firma des Staatsprincipes beibehaltend, aber unter derselben — schlau und klug — nach seinem Principe lehrend und bildend, und seine Ansichten den Zöglingen beibringend — heißt ein ehrloses, verabscheuungswürdiges Diebeshandwerk treiben! Hat doch der Schwärzer immer für etwas Verächtliches gegolten — und das Einschwärzen fremdartiger Ansichten und Grundsätze im Lehren sollte für ehrenvoll und schön gehalten werden! Dingt doch kein Bauer einen Knecht um's Geld, daß dieser gegen den erklärten Willen seiner Meisterschaft, gegen Brauch und Sitte des Hauses schalte und walte nach Gutdünken, und dem Staate sollte man zumuthen, daß er Lehrer anstelle und besolde, die Ansichten lehren und Grundsätze verbreiten, ganz gegen seinen Willen und seine Principien? wäre doch zu viel zugemuthet.

Principiell,
lehret man hell,
zieht sonder Fehl;
Principienlos,
lehret man los,
ziehet nicht groß!

Religion u. s. w. Finden nun auch die Grundprincipien alles Lehrens und Lernens bei den einzelnen Lehrgegenständen in den verschiedenen Lehranstalten ihre Anwendung, so kann doch nicht geläugnet werden, daß die verschiedenen Lehrgegenstände als solche, insoferne sie einzelne und gesonderte Unterrichtszweige sind, und dann, insoferne sie in anderen und verschiedenen Lehranstalten gelehrt werden, wieder ihr Eigenthümliches haben und daher nach eigenthümlichen Principien vorgetragen und gelernt werden müssen; und daß demnach, wie in einem guten Schullehrer-Seminar Ein Princip für den Gesammt-Unterricht und die Gesammt-Erziehung herrscht und besteht, welches dem gesammten Seminar-Lehren und Bilden Grund, Richtung, Festigkeit, Ordnung und Zusammenhang gibt, so nicht weniger wieder ein oberster Grundsatz für jeden einzelnen Unterrichtsgegenstand bestehen müsse, wenn dieser recht gelehrt und gelernt werden soll. Fehlt ein solcher Grundsatz für die einzelne Disciplin, oder ist man dessen nicht bewußt, oder ist er nicht Führer und Leiter den Lehrenden und Lernenden, so kann, wenn auch ein, doch nur ungegründetes, ein ungeeignetes zweckwidriges Wissen zu Tage gefördert werden, welches beinahe kein Wissen ist, eben weil es kein Wissen für den Zweck ist, zu welchen es gewonnen werden sollte.

Dieses Princip, in Bezug auf das erste, oberste und allgemeinste Unterrichts- und Erziehungsprincip, ein zweites, abgeleitetes, besonderes, ist wieder ein erstes, oberstes und allgemeinstes für den einzelnen Gegenstand. Solches Princip finden, kann den Lehrern nicht schwer werden, da es nur aus Ersterem abgeleitet werden darf. Und wer die ganz allgemeinen Principien für allen Unterricht und die allgemeinen für die Lehrerseminarien, die besonderen Principien für einzelne Lehrgegenstände überhaupt und insoferne diese in den Seminarien gelehrt werden, insbesondere genau und sicher kennt, der wird gewiß in der Ableitung und Subsumtion nicht fehlen, zumal er noch die Ansicht Anderer zu Rathe ziehen kann.

Der abgeleitete Grundsatz findet seine Begründung in dem obersten, so wie in diesem das Kriterium seiner Wahrheit oder Falschheit; in gleicher Weise werden die obersten Grundsätze der einzelnen Disciplinen des alleroberſten Princips Wahrheit

und Falschheit darthun und erhärten, wenn anders die Ableitung richtig geschehen.

Da die Seminarien schon mehr denn ein paar Dezennien bestehen, so dürften die Principien nicht erst mit vieler Mühe gesucht und Errando gefunden worden, sondern möchten allenthalben festgesetzt und angewendet seyn *).

c) Einig, d. h. jedem einzelnen Unterrichtsgegenstande jene Stelle belassend, welche ihm im Organismus der Lehrgegenstände entweder die Pädagogik oder der Staat angewiesen, und ihn lehrend — in extensiver und intensiver Beziehung — nach seiner Stellung und Würde nach seiner Nothwendigkeit und Nützlichkeit, in keinerlei Weise eigenmächtig die Stelle verrückend.

Was hier Bekränktheit, Eitelkeit und Lieblingsneigung Verkehrtes gethan, wissen wir. Beschränktheit, nur wer den ganzen Organismus durch und durch kennt, wer ihn mehr denn einmal in seinem Ineinandergreifen und Leben und Wirken geschaut und beachtet hat, weiß genau jedes Gliedes besondere Stellung, und getraut sich um keinen Preis diese zu verrücken, weil dadurch das Weben und Leben des Ganzen, das er geschaut und deß er sich gefreut, eine Störung erlitte; wer das Ganze im Ganzen nie gesehen auch nicht zu überschauen vermag, höchstens ein Gliedlein nur und dieses nicht vollkommen kennt, nur zu leicht wird der sich irren, wenn er der Glieder Platz und Rang bestimmt, da des großen Ganzen Kenntniß ihm mangelt. Allerdings mag ein Irrthum hierin nur seltener seyn, da der Staat meist selber, zumal für die Lehrerseminare, den Organismus der Lehrgegenstände vorgezeichnet, Nothwendiges und Nützliches strenge geschieden und selbst in diesem und jenem Rang und Ordnung festgesetzt hat.

---

*) Aus diesem obersten Principe des einzelnen Unterrichtsgegenstandes fließen die anderen abgeleiteten für letzteren, wie ersteres aus dem allgemeinen Unterrichts- und Erziehungsprincipe. Wenn nach diesem und jenem der Lehrer das Pensum prüft, das er eben lehren will und auf welches er sich vorbereitet, wie geordnet und richtig wird das Lehren seyn, wie ferne von allem Ausschweifen auf Fremdartiges, wie ferne von nutzlosem Schwätzen! Und wenn der Lehrer, wie ihm selber sie fortwährend als Lehrnorm vorschweben, die Grundsätze den Zöglingen vorträgt und in der Anwendung durchgeführt zeiget, so werden diese nach des Lehrers Beispiel im Unterrichten dereinst wieder verfahren.

Aber Eitelkeit und Lieblingsneigung ruhen noch nicht, die vorgezeichnete Ordnung, so weit es nur möglich, zu verkehren. Eitelkeit möchte geehrt und angesehen seyn; dieß aber wird sie nach ihrer Meinung nur, wenn der Gegenstand, den zu lehren ihr beschieden ist, wichtig und nothwendig ist. Fiel nun bloß Etwas von den Realien ihrem Lehramte zu, so wird sie dem Unlieben, wenigstens im Lehrzimmer und vor den Schülern, die größt mögliche Wichtigkeit geben und ihn nach dieser in Länge und Breite, in Tiefe und Höhe doziren, unbekümmert, was darunter das wirkliche Wichtige leide, und welche Störung dem Ganzen durch diese Verkehrtheit werde; und nicht einsehend, wie lächerlich sie sich selbst in den Augen der besseren Schüler mache. Doch die Eitelkeit will's so, und kommt zu dieser die Lieblingsneigung *), diese kann ihren Liebling unmöglich klein und niedrig sehen, sie wird ihn demnach heben und pflegen, wie es dem Liebling gebührt, während sie einem andern Gegenstande nur Zeit und Fleiß zuwendet, die das unliebe „Muß“ in Strenge gebietet; und so schafft sie der Verkehrtheit und des Schadens, für Seminar und Schule, nicht weniger, als Beschränktheit und Eitelkeit.

Nicht Alles können wir Alle, nicht Alles können Allen wir lehren; nicht der ist der beste Lehrer, der den wichtigsten Gegenstand lehrt, sondern der, welcher den ihm beschiedenen Gegenstand am besten lehrt, sey dieser nun mehr oder minder wichtig. Wer den niedrigen Gegenstand mit Liebe und Eifer lehrt und

*) Nur keinen Lieblingsgegenstand, keine Lieblingslektion! Allerdings mag man von Natur für diesen oder jenen Gegenstand mehr Vorliebe haben, und ihn daher lieber und besser lehren als einen anderen. Für diese natürliche Vorliebe kann keiner, und sie unterdrücken oder ausrotten, wäre naturwidrig. So lockend indeß es nun immer seyn mag, diesem oder jenem Lehrgegenstande vorzugsweise seine Kraft und Zeit zu widmen, so darf doch das große und bedeutsame Wort — Selbstbeherrschung — hier nie aus dem Auge gelassen werden, wenn nicht die Lieblingsneigung zu weit gehen und anderen Gegenständen schaden soll. Das ist eitel Werk und der Lehrer täuscht sich, wenn er der Ansicht huldigt, er sey deßhalb ein guter Lehrer, weil er in diesem oder jenem Stücke mehr als das Gewöhnliche leistet; so lange er Einheit, Harmonie und das richtige Verhältniß des Ganzen und Einzelnen störet, mag er eher alles seyn als ein tüchtiger Lehrer. Während er wähnt, die Sonnenhöhe erstiegen zu haben, wandelt er noch in tiefer Niederung. Nur der Religionsunterricht sey der Eine Lieblingsgegenstand Aller.

so, wie seine Stellung es fordert, der verdient und dem wird ebenso Ehre, wie dem, der das Wichtigste treibt. Beides muß seyn, und nur wenn beides recht geschieht, wird das Ganze befördert. Und das große Ganze *) behalte im Auge und dessen Förderung, nicht in kleinlichem Sinn dein Ich! Wer wahrhaft hoch steht und dem Wichtigsten gewachsen ist, der schämt sich des minder Wichtigen nicht und weiß sich in dieses zu fügen; und für letzteres, ohne Uebertreibung, die Zöglinge zu gewinnen und zu fesseln, ist in der Regel schwerer, als bei einem Hauptlehrgegenstande, für den ohnehin größerer Fleiß und Aufmerksamkeit vorhanden.

d. Einig, d. h. nach einem Mittelpunkte, um welchen alle Gegenstände sich reihen, von wo aus sie Licht empfangen, und welchem sie wieder ihrerseits nach ihrem Maaße Licht zurückstrahlen sollen; und welcher Mittelpunkt kein anderer seyn darf, als die Religion und der Religionsunterricht, und im Seminare, wo christkatholische Jünglinge gebildet werden, die christkatholische Religion und der christkatholische Religionsunterricht.

Wollen noch einige Pädagogen diesen Mittelpunkt in der den Verstand bildenden Mathematik finden, oder in dem Unterrichte in der Sprache, die als das größte Gemeingut aller Menschen ganz vorzüglich cultivirt werden soll, so erkennen wir mit der größeren Zahl der Pädagogen und mit unserer Staatsregierung, die sich hierüber aufs Bestimmteste ausgesprochen, diesen Mittelpunkt nur dem zu, was das Tiefste und Höchste, das Nothwendigste und Wesentlichste jedes Menschen, worin wahrhaft Licht, Wärme und Leben ist — der Religion zu; der Religion, die des Menschen Verstand schöner und heller erleuchtet als die Mathematik; die den Sterblichen Engels- und Himmelssprachen sprechen lehrt; deren Geheimnisse keine Menschensprache aussprechen, deren Höhe und Tiefe keine Mathematik berechnen kann, die jedem der Erdenbewohner so innerlich und wesentlich ist, daß er mit ihr Alles verliert; der Religion, in deren Lichte Alles seine rechte Anschauung gewinnt, an deren Wärme alles Starre sich entzündet, aus deren Leben überall Leben hinströmt.

*) Nur da ist der harmonische Unterricht fruchtbar, wo, wie Novalis sagt, Alles in einander greift und Eines durch das Andere reift.

Aber nicht die Religion überhaupt, nicht bloß die allgemein christliche, sondern die christkatholische und den christkatholischen Religionsunterricht wollen wir als solchen Mittelpunkt. So viel man von Religion schlechthin geredet und geschrieben hat, so viel hat man sie verallgemeinet, so daß man mit diesem Begriffe, mit dem man Alles zu haben vermeint, im Grund nichts hat, und weil der Begriff durch die abstrakte Allgemeinheit immer leerer geworden, mit dieser Religion eine Null zum Mittelpunkt wurde. Solchen Mittelpunkt aber wollen wir nicht. Mit dem Worte und unter der Firma „christliche Religion“ sind religiöse Ideen und Grundsätze umgeboten und gelehrt worden, die nie und nimmer in dem Evangelium liegen, das der Christ, der Gesalbte des Herrn, aus dem Vaterherzen der Gottheit auf die Erde gebracht. Auch solchen Mittelpunkt drum wollen wir nicht; es wäre uns mit ihm nicht viel besser als mit dem ersten gedient. Der katholischen Religion, die den wahren Christus und alle in ihm erschienene Wahrheit, Gnade und Leben hat, der katholischen Religion, die für alle Zeiten, für alle Völker, für alle Orte bestimmt ist, und wegen ihrer Fülle und wegen ihrer Katholizität (Allgemeinheit) so recht zum Mittelpunkt sich eignet, dieser weisen wir, als Söhne der katholischen Kirche, den Mittelpunkt an, um den sich alle Gegenstände reihen sollen. Und sind wir keineswegs gemeint, dieser lebendige und lebengebende Mittelpunkt werde alle anderen Gegenstände der Art durchdringen und beleuchten, daß man von nun an von einem katholischen Rechnen, von einem christ-katholischen Sprachunterrichte, von einer römisch-katholischen Naturlehre hören werde; so werden und sollen, wenn nach diesem Mittelpunkte gelehrt wird, alle Gegenstände, selbst die mit der Religion in keiner Berührung zu stehen scheinen, ein gewisses Etwas erhalten, das sie lieblicher, angenehmer, der Menschheit nützlicher und heilsamer macht, die nur in dem Maaße ihrer Vervollkommnung entgegengeht, als sie religiöser wird, und nur in dem Maaße glücklicher wird und der Huld des Allerhöchsten sich erfreut *).

*) „Religion,“ schreibt Heinroth am Schlusse seiner Anthropologie S. 361, „das Hangen und Haften am Höchsten, an Gott, dem das gefallene Menschengeschlecht durch seinen Sohn geheiliget ist, und den es erst durch ihn kennen gelernt hat, als die ewige Liebe: Religion also, d. h. das lie-

c. **Einig in der Ansicht über Ziel und Endzweck der Seminarbildung, welcher doch nicht, wie man jüngst noch wähnte, darin bestehen kann, die Zöglinge aus den illustrirten Hörsälen**

---

bende Aufblicken des Menschengeschlechts zum himmlischen Vater, mit reiner Lostrennung der Herzen von der Welt, vom Nichtigen und Vorüberschwindenden, dieß ist der Silberblick in dem Läuterungs-Prozeß der Menschheit, oder wird es seyn, wie einst das Menschengeschlecht den Gipfel seiner Vollendung auf Erden erreicht haben wird. Es ist ein erhebender Gedanke, den Menschen bis auf diesen Punkt hinaufgeläutert zu sehen. Von ihm aus ordnet sich die ganze Mannigfaltigkeit der Entwickelung des Lebens der Menschheit. Von ihm aus allein beurtheilen wir den Stand und Rang der verschiedenen menschlichen Anlagen richtig, richtig die verschiedenen Verhältnisse des Menschengeschlechtes in der Geschichte, und zur Natur selbst. Wir sehen von ihm aus überall nur Fäden zu dem Gewebe eines großen Ganzen, Fäden, welche zum Theil in die Erde eingeschlagen sind, weil das Menschengeschlecht von ihr getragen und gehalten wird, und von ihr aus sich emporrankt zu einer Höhe, die wir von dieser Zeitlichkeit aus nicht übersehen, zu welcher aber andere Fäden, reinerer, zarterer Art, sich hinaufziehen, die sich für jedes Individuum, welches sie aus sich entwickelt, nur fester knüpfen, wenn diejenigen gelöst werden, die es an dieses irdische Daseyn binden." Was hier Herr Heinroth von der Religion in ihrer allgemeinen Beziehung gesagt hat, kann leicht auf sie als den Mittelpunkt der Lehrgegenstände angewendet werden. Sie ist der wahre Silberblick, der alle andere Gegenstände, deren Inhalt und Zweck wichtig, richtig und klar durchschaut. Von ihr aus kann der Rang und Stand der einzelnen Lehrgegenstände richtig beurtheilt werden. Von ihr aus geht der Faden, der, alle andere Lehrgegenstände eingeschlagen, als der Faden reinerer, zarterer Art, sie hinaufzieht zu einer Höhe, zu der sich die Lehrgegenstände in ihrer Zeitlichkeit nicht erheben können, zu der sie desto näher emporrücken, und auf der sie desto schöner und lieblicher erscheinen, je mehr die Fäden, durch welche sie an die Zeitlichkeit gebunden sind, abgelöst werden, und der Eine schöne Goldfaden der Religion sie alle durch- und umschlingt und je stärker oder je zarter er im Ganzen und im Einzelnen der Unterrichtsgegenstände durchblickt. Es ist ein erhebender Gedanke, allen Unterricht bis auf diesen Punkt hinaufgeläutert und daselbst ihn in seiner Vollendung und Vollkommenheit zu sehen, der ihm immer nur werden kann! Wer aber die christkatholische Religion wirklich zum Mittelpunkte seines Lehrens machen will, dem muß sie zuerst das Innerste und der lebendige Mittelpunkt seines Lebens geworden seyn, der muß tiefe, richtige und klare Kenntniß des Katholizismus haben! Wer im Silberblick der Religion sein anderes Unterrichten anschauen will, dessen Auge muß rein und helle seyn! Und wer überall den Goldfaden der Religion recht einweben und durchziehen will im Unterrichten, dessen Hand muß dabei von der religiösen Ueberzeugung sicher geführt und geleitet werden. Man kann des Religiösen zu Viel und zu Wenig in den Unterrichtsgegenständen einweben. Letzteres läßt den Unter-

des Seminars also illuminirt und präparirt zu entlassen, daß sie in Schule und Volk das Licht der Aufklärung anzünden, welches die Nacht des Aberglaubens und des Bigottismus verscheucht, den bald anbrechenden Tag der Geistesfreiheit verkünden, an dem Druck und Knechtschaft auf ewig verbannt wird, als erleuchtete Verbesserer die Welt von den dicken Schlacken des Wahnes reinigen, als junge Heilande den Gedrückten und Gebundenen Erlösung bringen, und als wahre Priester des schändlich betrogenen Volkes die Pfarrhöfe der Pfaffen occupiren und aus deren Fenstern mit Herzenslust sehen, wenn, nach Vertreibung der Pfleger des Aberglaubens, die Aufklärung, auf der Boten Gottes Lehre und Gebet, vom Himmel zur Erde gestiegen, das Leben in allen Beziehungen und Verhältnissen verschönert und veredelt und des Paradieses goldene Zeiten wiederzukehren beginnen. Welcher aber auch nicht darin bestehen kann, aus den Zöglingen des Seminars Jünglinge zu bilden, die sich glücklich schätzen, unter dem Sonnenglanze der Huld der Priester zu wandeln, oder im Schatten des heiligen Leibes den Schlepp nachtragen und die Schuhriemen lösen, oder bei der reichbesetzten Tafel des dickleibigen Dieners Gottes serviren, die Brosamen von der Tafel zu sammeln und die übrig gebliebenen Brocken mit dem Gesinde in der Küche verzehren zu dürfen. Welcher nicht darin bestehen kann, Zöglinge zu bilden, die als Asmi omnia secum portantes, d. h. mit ihrem Wissen im Kopf und ihrer Habseligkeit auf dem Rücken dem Orte ihrer Lehrbestimmung zu marschiren, um in

richt kalt und trocken und dunkel und in der Niedrigung; Ersteres raubt dem religiösen Momente seine belebende, erhebende, verschönernde Gestalt, wie das zu viele Wasser dem geistigen Getränke und die zu viele Brühe der kräftigsten Speise Markigkeit und Saftigkeit benimmt.

Es ist etwas Schönes und Achtungswürdiges um einen religiösbegeisterten Lehrer, der in Allem, was er lehrt, wahrhaft religiös lehrt; aber nichts Widerliches zu sehen und zu hören, als einen Mann, der ohne innere Weihe der Religion, ex officio dem Unterrichte eine religiöse Seite geben, d. h. mit etlichen gemeinen immer und immer wiederholten religiösen Redensarten oder gar durch ein nicht auszustehendes Moralisiren seinen Unterricht überbrocken und übersalbadern will. Ihr Stümper am Werke Gottes! lasset doch es bleiben und schämt euch, die Religion so zu profaniren, und statt die Herzen der Hörer zu erwärmen, ihnen das Heilige zur gemeinen Sache zu machen!

einem finsteren Loche einer miserabeln Hütte des Dorfes sich einzulogiren, in der Schulstube ad libitum der würdigen Väter den werktägigen Flegeln und sonntäglichen Grobianen soviel im Rechnen, Schreiben und Lesen beizubringen, daß sie hierin ein wenig mehr als das liebe Rindvieh wissen, das ihr liebster und täglicher Umgang ist; dann nach geschlossener Schulstube, mit dem Wandeltisch von Bauer zu Bauern zu ziehen und an deren Grobheiten sich zu amüsiren, oder nach dem buchstäblichen Auftrage der Gottesschrift in Stall und Karren im Schweiße des Angesichts so viel zu verdienen, daß er furchtlos Haberbrei, Bohnen und Erdäpfel gekocht mitessen und vom Stangenknaster des Bauers profitiren darf, um sich beim Dampfe der Pfeife zu weiden als Recreirung für den kommenden Schultag. Welcher vielmehr kein anderer ist, als in den Zöglingen Jünglinge heranzubilden, die als geschickte, fähige Lehrer freudig ihrem Berufe leben, zufrieden mit ihrem Loose lehren, nach dem ihnen gewordenen Stande und nach dem Maaße ihrer Kraft wackere Bürger des Staates, wie Bürger des Gottesreiches heranzubilden bemüht sind.

Es begreift sich von selbst, daß, je nach der einen extremen, oder nach der andern barocken, oder nach der mittlern richtigen Ansicht von dem Zwecke der Seminarbildung und von der Aufgabe des künftigen Lehrers, auch das Unterrichtsprincip und die ganze Lehre im Seminare sich anders gestalten werde; und daß die verderblichste Verwirrung in dem Unterrichte und unter den Zöglingen entstehen müsse, wenn die Lehrer in der Auffassung des Seminars und des künftigen Lehrerberufes nicht einig sind. Während die Einen, die mit ihrer liberalen Ansicht vom Schullehrerstande, den Verstand aus allen Kräften aufhellen, das Wissen immer höher steigern, zum Untersuchen und Forschen ermahnen, die bekannten liberalen Grundsätze in jeder Unterrichtsstunde wieder mittheilen: halten die anderen, mit der zu niedrigen Ansicht vom Schulmeisterstande, das Wissen so niedrig als möglich, reden nur von Verirrung des Verstandes, wenn er denket und forschet und prüfet, empfehlen das Princip des frommen Glaubens und der Ehrfurcht gebietenden Autorität überall und allenthalben, verdammen als sündhaft das Warum? im Lehren und Lernen, und wollen aus den Zöglingen Lehrer machen, wie wir sie im vorigen Jahrhunderte großen Theils

hatten — fromm, nach altem Korn und Schlag, Sitten und Tracht, wie sie's waren, als weiland unsere Groß- und Urgroßältern die Schule besuchten, den Canisius rückwärts und vorwärts recitiren lernten, zur äußersten Noth einen halbleserlichen Buchstaben machen konnten und als Maximum die fünf Species lernten; dabei aber durch fleißiges Ausstäuben des Haarbeutels, durch gewissenhafte Application des Ochsenschwanzes, durch Tragen der Schandtafel, durch Sitzen und Reiten auf dem Schulesel und Knien auf spitzen Scheitern zum Gehorsam, zur Gottesfurcht und Frömmigkeit herangezogen wurden, welche sich im lauten Herschreien des Pater noster und Ave, im hohen Aufheben der Hände und im Tragen eines langen Nusters so erbaulich zu erkennen gaben, und wohl dann in das Uebermaaß heiliger Andacht und religiöser Innigkeit übergegangen waren, wenn der gotteifrige Schulmeister an den Köpfen der eingezogenen Knäblein die Stärke seines Rosenkranzes probirt, und dessen Länge in unheimlicher Schwingung maß. — Was müßten die Zöglinge denken, wie sie in einer Stunde nach der ersten, in einer andern nach der zweiten Manier doziren hörten! Sie müßten in einem Zustande sich befinden, in dem sie nicht wo aus? und woan? in dem sie sich nicht zu rathen wüßten, falls nicht die hellen, liberalen Ideen, zu denen wir von Natur aus mehr incliniren, als Söhne Evas, die wie Gott seyn wollte, den Kampf schnell entscheiden, den Zweifel verscheuchen, die Ungewißheit verdrängen und ad unum omnes oder doch den größten Theil für sich einnehmen. Das wäre wohl das Resultat!

Die erste helle und liberale Ansicht von Seminaren ward aufgestellt in den Seminaren der Schweiz; wir wissen, was man mit dieser wollte, und was man lehrte; doch daß jeder ruhigere, bessere Geist sich ihr widersetzte, daraus ist zu ersehen, daß sie extrem und als Extrem falsch war. Die zweite barocke obscure Ansicht belieben die Liberalen hie und da unserm Bayern aufzubinden, wo Kutten und Stricke wieder in Aufnahme kommen, mit den Rosenkränzen wieder bedeutend gehandelt und der Obscurantismus von Weltlich und Geistlich getreulich gepflegt wird. Mögen die Herrn zu scherzen belieben, unser Bayern wird sich dadurch nicht im Geringsten beirren und abhalten lassen, dem Unterricht und der Erziehung, der

Volksbildung die väterlichste Sorge zu widmen, nicht bloß verständige, sondern auch gottesfürchtige Lehrer zu bilden, die in die Herzen der Jugend Treue gegen den Fürsten, Liebe zum Vaterlande, Gehorsam gegen das Gesetz, Freude an der Religion einzupflanzen bemüht sind, wie den Verstand mit richtigen Kenntnissen zu bereichern, die fürs Erdenleben noth und nützlich sind.

Wir wollen keines von Beiden: weder dumme und verdummende Schulmeister: noch aufgeklärte und aufklärende Lehrer*); sondern solche, die, von jedem Extreme ferne, die goldene Mittelstraße selbst gehen und andern selbe zeigen. —

f. Einig, d. h. strenge bei dem Einen eigenen Lehrgegenstande

*) Bei den Bemühungen, den Verstand und die Urtheilskraft der Jugend zu bilden, vergesse man jedoch nie der Warnung des Apostels: Wollet nicht weiser seyn als es geziemet, sondern seyd weise mit Nüchternheit. Röm. 12, 3. So nothwendig es ist, die höheren Geistesanlagen in dem Menschen zu wecken, und in Thätigkeit zu versetzen; so unheilbringend ist es, wenn in der Seele des jungen Menschen Dünkel, Anmaßung und eitle Selbstgenügsamkeit genährt wird. Diese Entartungen der Verstandesbildung kommen besonders bei bessern Köpfen leicht zum Vorscheine, wenn ihnen nicht mit eben so vieler Umsicht als Festigkeit entgegen gewirkt wird. So wie es in dem jugendlichen Geiste zu tagen, und heller zu werden anfängt, so vermißt er sich nur zu leicht, Alles verstehen und beurtheilen zu wollen. Seine beschränkten, oberflächlichen Kenntnisse sind ihm der untrüglichste Maßstab, wornach er Alles bestimmen, und über alles absprechen zu dürfen glaubt; die gereiften Aussprüche und Einrichtungen der Vorzeit werden ihm ein Gegenstand des Spottes und der Verachtung; obgleich noch so unberufen, wirft er sich überall zum Reformator des bisher Bestandenen auf, und wagt es, nicht bloß über Kunst und Wissenschaften neue Ansichten vorzuschreiben, sondern auch die öffentlichen Verhältnisse, Staat und Staatsverfassung, ja selbst das Göttliche, Religion und Offenbarung, in seinen beengten Kreis herabzuziehen, alles wegwerfend, was sein durch Stolz und Sinnlichkeit getrübter Verstand nicht zu begreifen vermag. Wer immer in der neuern und neuesten Literär- und Zeitgeschichte nicht fremde ist, weiß es, welche Uebel aus dieser Anmaßung des — Alles vor seine Schranken fordernden Verstandes für Staat und Kirche, und für die ganze Menschheit hervorgegangen sind. Und dürfte es eine übertriebene Anschuldigung seyn, wenn wir den Grund dieser Verirrungen wenigstens zum Theile in der an vielen Orten eingeführten Erziehungsmethode finden? — Wenn, ohne den Jüngling auf seine Beschränktheit aufmerksam zu machen, stets nur dahin gearbeitet wird, daß er über alles aufgeklärt werde, und über alles sein Urtheil abgebe, wenn beinahe alles, was unsere Altvordern gedacht und eingerichtet haben, als unhaltbar, wenn nicht gar als Unsinn bezeichnet wird,

bleibend und diesen vortragend, und nicht hinüberschreitend in fremde Zeit und in fremdes Gebiet. In fremde Zeit, daß nicht jetzt erst gelehrt werde, was Aufgabe der früheren Zeit gewesen, und nicht jetzt schon, was für eine spätere Zeit bestimmt ist. Nicht in fremdes Gebiet, daß man, die Grenze des eigenen Lehrgegenstandes verlassend, nicht aus fremden unnöthig und zweckwidrig aufnehme und den Zöglingen tradire. Mit diesem Hinübergehen in fremdes Gebiet wird Manches doppelt, ja vierfach gelehrt; einmal ist genug, wozu viermal. Der Zeit voreilen, oder die Zeit verlängern wollen, ist nicht Sache des weisen Lehrers. Dem gilt das Wort: Alles hat seine Zeit; drum Alles zu seiner Zeit und am rechten Orte. Die Pädagogik oder der Staat hat die Zeit und die Stunden bestimmt, in denen das Vorgeschriebene gelehrt werden soll und gelehrt werden kann; an diese Bestimmungen sich nicht halten, ist sündhaft und die Sünde rächt sich in dem verkümmerten Lehren und Wissen. Berufe dich auf den fremden Unterricht, benütze, so viel du mußt, ihn zur Erklärung und Begründung des Deinigen; aber nur kein breites, nutzloses Doziren des Fremden. Das Streben nach übelverstandener Gründlichkeit, oder die Sucht, sein allseitiges Wissen zu entfalten, oder nicht gehörige Kenntniß und Abmarkung des eigenen Terrains haben schon vieles verderbliche In- und Durcheinanderlehren verursacht. Jeder das Seine recht, dann ist, wie dem Einzelnen, so dem Ganzen gedient; die in Allem umher irren, deren Sache ist in der Regel nichts. —

g. Einig, d. h. Jeder verabscheue es, öffentlich am Lehrorte oder in privater Unterredung mit den Zöglingen, ein Wort zu reden, das die Person des Nebenlehrers verletzen, sein Wissen und seine Lehrtüchtigkeit in ein zweideutiges Licht stellen, und seinen Lehrgegenstand verringern und herabwürdigen könnte. Doppelt verabscheue es jeder Lehrer im Seminar, **nicht bloß in launichtem Sinne, sondern mit Absicht und**

wenn in seiner Gegenwart selbst über die ehrwürdigsten Gegenstände kühn abgesprochen, und manches daran lächerlich gemacht wird, wenn endlich Lehrer und Erzieher in ihrer ganzen Lebensweise nichts als Frivolität und Selbstdünkel zur Schau tragen; wer könnte sich wundern, wenn sich die so herangezogene Jugend gleichfalls über alle Schranken wegsetzet, und in ihrer eingebildeten Weisheitsfülle sich einer geistigen Diktatur über alles Bestehende anmaßt! — Stapf.

Digitized by Google

Vorbedacht bei jeglicher Gelegenheit sich solche kränkende Anspielungen und beleidigende Ausfälle zu erlauben; dadurch der innern Abneigung, Gehässigkeit und Feindseligkeit Luft zu machen, durch Herabsetzung der Collegen sich zu erheben *), diesen das Vertrauen und die Liebe der Zöglinge zu entziehen und die Lust an der Erlernung des verdächtigten Lehrgegenstandes zu benehmen; dadurch einen Anhang zu erlangen und Zwietracht und Spaltung im Hause zu stiften. Nur keine Spaltung, und wehe dem Institute, wo solche herrscht; und wehe dem, der sie stiftet und Aergerniß gibt! Hänge man ihm auch keinen Mühlstein an den Hals, um ihn in die Meeres-Tiefe zu versenken, so werde er aus dem Seminar entfernt, und wäre er der Lehrer trefflichster. Besser für Seminar und Bildung und Zöglinge, er sey entfernt und allein an einer Stelle, wo er, ohne Neid und Kränkung, mit seinen Kenntnissen nützen kann, als daß er durch sein unwürdiges Benehmen Friede und Freude des Seminärs störe. Und zehnmal besser ist ein Seminär bestellt, in dem vielleicht nicht die ausgezeichnetsten Lehrer, aber Lehrer von Einem Geiste und Sinn sind und in brüderlicher Einheit zusammenwirken.

Es könnte Jemand, der da meint, in den Seminarien und Communitäten sey Einheit wirklich, wie sie in demselben herrschen könnte und sollte, unsere Aufforderung: „Lehret einig“

---

*) Es darf und soll der Lehrer, um den Zöglingen den Gegenstand interessant zu machen, für denselben selbst hohes Interesse zeigen. Nur muß er dasselbe nicht bloß heucheln, sondern wirklich fühlen, und davon lebhaft ergriffen seyn. Ist er dieses, so wird es ihm keine Mühe kosten, die Schüler von dem Nutzen und von der Nothwendigkeit dessen, was er vorträgt, zu überzeugen. Bald wird er sie auf die Wichtigkeit, die dem Gegenstande zunächst nnd unmittelbar zukömmt, aufmerksam machen; bald wird er dessen Vortheile für das thätige Leben und für ihren künftigen Beruf nachweisen; bald wird er aus der Geschichte Belege dafür anführen, und sollten diese Gründe auf die jugendlichen Gemüther zu wenig vermögen, so wird er durch Anregung ihres Ehrtriebes, oder auch durch andere damit verbundene Vortheile einen schönen Wetteifer unter ihnen anzufachen suchen.

Jedoch hüte sich der Lehrer vor allem charlatanmäßigen Anpreisen seines Gegenstandes, und vor unbescheidener Herabsetzung anderer, vielleicht wichtigerer Fächer. Jedem das Seine. Jeder Krämer darf zwar seine Waare loben; jedoch sobald er die Sache übertreibt, oder seinen Nachbar, der seine Kunden ungleich besser bedient, verunglimpft, dann verdient er den Namen eines Betrügers. Stapf.

in diesem Sinne für überflüssig halten. Aber wer aus betrübenden Erfahrungen und aus unläugbaren Thatsachen die Ueberzeugung gewonnen, daß der Teufel der Zwietracht nur zu oft in diesen Instituten hausete; wer es von Augen- und Ohrenzeugen gehört hat, wie der eine oder andere der Lehrer, oder der Vorstand, zumal wenn er den Arm und den Schutz von Oben für sich hatte, (voll der Gemeinheiten, Intriguen) die andern Lehrer plagte und kujonirte auf jegliche Weise; welche Entzweiung, Kälte, Abneigung, Eifersucht, Spannung, Mißtrauen, Verdächtigung und Spionirung daraus erwuchs und mit dieser alle Lust und Freude des Seminarlebens erstarb; wie die gedrückten Lehrer froh der Stunde harrten, die sie aus dem Orte der Unheimlichkeit erlöste, und wie die Zöglinge sich freuten, aus diesem Orte hinweg, hinaus in die Welt zu kommen, wo sie wieder frei athmen und mit den befreundeten Seelen treulich wandeln und reden dürfen — wer dieses gehört oder selber gesehen und erfahren hat, der wird den Zuruf: „Lehret einig" hier gewiß am rechten Orte finden.

Man trägt den Krug so lange zum Brunnen, bis er bricht, nach dem Sprichwort. So ergeht es allerdings den Intriguanten und Tyrannen in den Seminarien, wenn den Behörden die Binde von den Augen fällt — und es wird das Seminar von ihnen gesäubert, wie sie es säuberten, bis sie lauter ihnen genehme Individuen hatten; aber zu spät — die Wunde ist geschlagen und nicht so schnell wieder geheilt *)! —

h. Einig. Lehret einander, wie ihr in Einheit und Liebe die Lehrgegenstände vertheilet.

---

*) Du hast in der Regel über deine Collegen und ihren Unterricht nichts zu reden. Fordern es Zeitumstände, oder bringt es ein besonderer Anlaß mit sich, so rede nur mit der Achtung, die der Lehrer dem Nebenlehrer schuldig ist, und mit doppelter Zartheit, wenn der, von dem du redest, vielleicht wirklich schwach, oder doch schwächer ist als du, daß durch dich seine Schwäche mehr bedeckt, als vor den Zöglingen aufgedeckt werde. Des Schwächern schonen, ist edel, aber noch nichts Großes und Schweres; schwerer und größer ist's, den Stärkeren nicht beneiden und den Ueberlegenern nicht verkleinern. Daher gehen denn auch Verunglimpfung und Herabsetzung des Collegen eher von den schwachen und beschränkten Seelen aus, als von gebildeten und intelligenten Männern. Nebst der Beschränktheit indeß ist nicht selten die Quelle der beschriebenen Uneinigkeit auch: der Ehrgeiz. Ein Lehrer z. B. respektirt die anderen im Lehrzimmer und in privater

Man lehrt das am besten, was man am besten versteht, was man schon lange gelehrt und wozu man besonderes Ge-

---

Unterredung, wie's sich nur gebührt, weil und so lange er Alle an Wissen übersieht und das Vertrauen der Schüler hat. Es wird im Seminar ein neuer Lehrer angestellt, dem nicht bloß der Ruf der Auszeichnung vorausgeht, sondern der wirklich der geschickteste und von den Schülern am meisten geliebte Lehrer im Seminar ist. Nun entsteht in dem vorher gegen Andere Respektvollen Ehrgeiz und Mißgunst, die nimmer im Innern sich halten können, sondern offenbaren werden in einem Betragen, wie wir es oben beschrieben haben. Welche ernste Mahnung, daß man bei der Wahl der Seminarlehrer gar sehr auf einen bescheidenen, verträglichen und friedliebenden Charakter sehen soll!

Herrscht der gerügte Mißstand grell in einem Seminar, so kann er in der Regel auf die besseren Schüler nur einen wohlthätigen Eindruck machen, daß sie das, was in seiner ganzen Abscheulichkeit sich ihren Augen täglich zeigt, desto mehr verabscheuen; aber unter Vielen gibt es immer wieder Etliche, die nur zu große Anlage zu Neid, Ehrgeiz und Uneinigkeit haben und in denen durch der Lehrer böses Beispiel diese verkehrten Leidenschaften geweckt und genährt werden. Daher dann die Partheiungen unter den Zöglingen des Seminars, wo es der Eine mit Kephas, der Andere mit Apollo u. s. w. hält; daher Aufeindung und Gehässigkeit noch lange nach Verfluß der Seminarzeit; daher die Unverträglichkeit und Uneinigkeit im Lehren an Schulen und an Orten, wo mehrere Lehrer sich befinden!

Regierungen und deren Organe können freilich Menschen solchen Gelichters nicht Arm und Schutz gewähren, wenn sie selbe kennen. Aber wie schwer und wie lange nicht kommen sie zur Kenntniß! Es hat immer gegeben, welche es versuchten, den Organen der Regierungen Sand in die Augen zu streuen. Und wie lassen sie sich oft auf unbegreifliche Weise die Binde umbinden, zumal der aus besonderem Vertrauen oder besonderer Gnade die Stelle erhalten hat, und von den Arglistigen ein Gewebe von Ränken und Schwänken gewoben wird, welches zu durchschauen und zu zerreißen fast unmöglich wird!

Kommt aber die Sache, wie sie ist, an den Tag, gemeiniglich zu einer Zeit, wo, und durch einen Zufall, von dem man's am allerwenigsten erwartet hätte, dann ist der Fall ein so schrecklicher, als vorher emporragender die Höhe war, auf der man, unter der freundlich strahlenden Sonne der Huld eines Regierungs-Organs, als Herrn und Vogt sich gerirte. Verachtung, und Verachtung von denen, die man als Günstlinge protegirte, ist dann die härteste und gerechteste Strafe, die dem in Ungnade Gefallenen seine ehrlosen Tage verbittert! —

Gottlob! daß die Nemesis annoch lebt; aber ihr Kommen und Richten und Stürzen, so langsam und so spät, will gar oft den Redlichen an ihrem Daseyn zweifeln lassen. Aber sie lebt, wie sie immer gelebt und gerichtet. Freuet euch, ihr Edlen! harret und duldet; über den Sternen ist ein gerechter Gott. Gerechtigkeit und Edelmuth besteht, und trägt die Belohnung in sich: Friede und Freude; Unrecht und Arglist vergeht, und trägt die Strafe in sich: Friede- und Freudelosigkeit!

schick und besondere Lust *) hat. Ebenso wahr, als das Angeführte, ist wohl auch, daß die Geister, welche Alles am besten wissen, und für Alles gleiche Lehrtüchtigkeit und Lehrlust haben, zu den seltensten Ausnahmen gehören. Drum wird der Seminarvorstand, falls er die Befugniß hat, die Lehrgegenstände an die Lehrindividuen des Seminars zu vertheilen, nicht herrisch und eigenmächtig nach Laune und Willkühr, oder gar zum Trotze und Aerger, aus Leidenschaft und Abneigung, den einzelnen Lehrern die Gegenstände diktiren und signiren, sondern Jedem das zuerkennen, wozu er ihn am tauglichsten hält, jeden laut werdenden Wunsch nach Möglichkeit berücksichtigend und so den ganzen Unterricht ordnend, in der ganz richtigen Annahme, daß desto freudiger und desto fruchtbringender gelehrt wird, wenn man etwas lehrt, dessen man ganz und gar Meister ist, und was man lehrt in Liebe und Lust. Und ist die Vertheilung der Lehrgegenstände geschehen, so kümmert sich der Vorstand wohl im Semester und Jahr nicht mehr um Lehrer und Lehrgegenstände, weil er weiß, welchen Händen er den Unterricht anvertraut hat, und weil er für ihn, den Vorstand eines Institut's, wo großer, edler Sinn gepflegt werden soll, die Gemeinheit für das allerunwürdigste hält, bei den Zöglingen über Lehrer und Unterricht nachzuspioniren **) und die unter die Lieblinge zu zählen, welche bekritelnd und tadelnd, gefragt oder ungefragt, referiren. Aber er wird auch Aufsicht halten, wie es ihm geziemt, d. h. vielleicht von Zeit zu Zeit auf eine den Lehrenden ebenso ermunternde als ehrende Weise sich von dessen Lehrweise überzeugen und der Zöglinge Kenntnisse prüfen; oder wenn er wirklich eine Bemerkung dem Einzelnen zu machen hätte, wird es nur dann geschehen, wenn es Noth und Pflicht gebeut, und mit einer Feinheit und Schonung, welche die Hochachtung gebietet, die dem Lehrer gebührt, nie und nimmer in der Zöglinge Gegenwart.

Ist die Vertheilung der Lehrgegenstände schon durch die

*) Ein lieber, wohl auch ein Lieblingsgegenstand, aber nicht in verkehrtem Sinne, vor dem wir oben gewarnt.

**) Alles Spioniren, eine Ausgeburt des Mißtrauens oder Leidenschaftlichkeit, und der Tod eines offenen, aufrichtigen Zusammenlebens, sey dem Anathema verfallen, und ewig seyen ihm zum Seminar Thür und Thor verriegelt, als dem Satanas, der umhergeht und sucht, wen er verschlinge.

Instruktion bestimmt, oder behält die Regierung selbe zu bestimmen sich vor, dann hat der Vorstand allerdings nimmer die Freiheit, wie im ersten Falle; aber dennoch kann er, besonders wenn er das Vertrauen der Regierung besitzt, Vieles, resp. es wird die Regierung auf seine Vorstellung und auf seinen Vorschlag von ihm die möglichste Rücksicht nehmen, so daß er indirekte walten kann und wird, wie wenn er allein das Recht und die Pflicht der Vertheilung auf sich hat. Wünscht ein Lehrer, nachdem er Jahre hindurch denselben Gegenstand lehrte, mit einem andern Fache sich zu befassen, theils um selber sich weiter zu bilden, theils um im neuen Fache mit mehr Eifer und Lust und dadurch zum größeren Nutzen der Zöglinge lehren zu können, so wird er auch gerne eine Aenderung vornehmen lassen, in so weit es ihm möglich und der Wechsel der Sache des Unterrichts förderlich ist.

Schöner indeß und wohlthuender dem Seminar als durch die bemerkte Einheit in Vertheilung der Lehrgegenstände werdet ihr Vorstände und Lehrer der Seminare, der Aufforderung: „Lehret einig“ dadurch nachkommen, wenn ihr, einer den andern, belehret. Tretet zusammen in den müßigen Stunden, des Abends namentlich, in traulichen Kreis, tauschet gegenseitig euere Ansichten und Ideen aus über Unterricht und Erziehung, traget einander mit ebenso viel Offenheit und Freimüthigkeit als Ruhe und Besonnenheit eure Studien und Erfahrungen, Erfolge und Hoffnungen, Bedenken und Zweifel, Besorgnisse und Befürchtungen, Hindernisse und Störungen, Mängel und Gebrechen u. s. w. vor, daß durch diese tägliche offene und vertrauliche Besprechung und Berathung der Eifer für Studium und Fortschritt angeflammt, Erfahrungen durch Erfahrungen vermehrt und bestärkt, die Bedenken beseitigt, die Zweifel gelöst, die Besorgnisse verscheucht, die Befürchtungen gehoben, die Hindernisse entfernt, die Störungen weggeräumt, die Mängel ergänzt, die Gebrechen geheilt, die Irrwege vermieden, die Hoffnungen erfüllt und durch die glücklichen Erfolge Alle ermuntert werden, mit neuen Muth, mit neuer Kraft und Freudigkeit, mit neuer Liebe auf dem, von Allen als der richtigste und kürzeste, anerkannten Wege der Lehrer- und Menschenbildung fortzuwandeln. Die Vorstände indeß sollen und werden es wohl besonders seyn, von deren Wis-

senschaft die Lehrer lernen, aus deren reicher Erfahrung sie den richtigen Takt gewinnen, an deren Eifer ihr Eifer entzündet, durch deren Begeisterung sie erwärmt und begeistert werden. Die Vorstände seyen es, welche durch die Fülle und Gediegenheit ihres Wissens, durch ihre entgegen- und zuvorkommende Bereitwilligkeit, durch ihre liebliche Bescheidenheit und herablassende Freundlichkeit *) die Lehrer um sich sammeln, die ihrerseits freudig harren der Stunde, die sie zum geliebten Vorstande führet, traulich zu seinen Füßen sich setzen, wie sich Kinder zu den Füßen des Vaters, und Jünger zu den Füßen ihres Meisters, und mit einer Lernbegierde auf die Worte aus seinem Munde hören, die ebenso des Meisters Weisheit als ihren Eifer für die Sache ihres Berufes beurkundet. Die Vorstände seyen es sonderlich, in denen das Unterrichts- und Erziehungsprincip und die große Aufgabe des Seminars zum klarsten Bewußtseyn gekommen und zum eigentlichen Leben geworden, und von dem aus, als dem lebendigen Mittelpunkt, nach allen Richtungen hin Rath, Hülfe, Belehrung, Leitung Ordnung und Zusammenhang, Geist und Leben strömen, von wo Orientirung, Stand- und Haltpunkt gewonnen werden soll.

Wir wollen nicht näher auseinandersetzen, wie durch die angeführte Einigkeit, das Wissen und Lehren des Lehrerpersonals gesteigert, geläutert und vervollkommnet, und wie dadurch wieder an den Zöglingen der Zweck des Seminars in möglich größter Vollendung erreicht werden müsse! Wir wollen nicht weiter darthun, wie wohlthätig der Einigkeit und Einheit schönstes Beispiel auf die Gemüther der Zöglinge wirken, das Seminar zur Wohnstätte des Friedens machen und Liebe und Freude an der Einigkeit in ihre Herzen mit einer Tiefe einpflanzen muß, daß draußen im Leben dieser liebliche Zug in ihrem Charakter nichts auszulöschen vermag! Wir wollen nicht darauf aufmerksam machen, welcher Gewinn des Wissens und Lehrens den

*) So sehr der Vorstand indeß sich herabläßt, er wird nie etwas seiner Würde vergeben, und so heimlich den Lehrern in der Nähe des Inspektors ist, so frei und ungenirt sie vor ihm sich bewegen, ein gewisses Etwas wird sie immer an den Vorstand erinnern, und nie sie vergessen lassen die Hochachtung, die ihm gebührt, und den Anstand, den man gegen ihn zu beachten hat. Daß Scheinheiligkeit, Heuchelei und Kriecherei hier sich nicht einfinden, bedarf keiner Erwähnung!

Lehrern, und welcher Gewinn im Lernen und Wissen den Zöglingen dadurch entgehe, daß die Lehrer im Seminare, weit entfernt, in ihren Grundsätzen und Lehrweisen uneinig und einander entgegengesetzt zu seyn, oder sonst in gehässiger Friedelosigkeit neben einander zu leben, doch mehr einzeln und für sich sind, bei und mit sich allein studiren, arbeiten und sich fortbilden, jenes innige Anschließen nicht kennen und jenes vertraute lehrende und lernende Zusammenkommen nicht haben, zu dem wir oben mit dem „Lehret einig" ermunterten. Concordia res parvae crescunt; discordia maximae dilabuntur: Eintracht nährt, Unfriede zerstört; durch Einigkeit wird Kleines groß, — durch Zwietracht zerfließt das Größte. Ein altes wahres Sprichwort, das auch für die Lehrerseminare seine volle Gültigkeit und Anwendbarkeit hat, wo kein res parva, sondern eine Sache von größter Wichtigkeit betrieben wird!

Glücklich ein Seminar, wo Einheit herrscht im Lehren und Lernen, bei Lehrer und Zögling, und wo unser Zuruf, „Lehret einig" ganz und gar überflüssig! Heil dem Manne, der die Einheit gegründet, gesegnet die Hand, die sie hält und erhält! Der gute Geist, der die Männer ins Seminar geführt und sie daselbst also geeint, der möge wachen, daß die Einheit durch nichts gestört, sondern nur noch fester, reiner und inniger werde, und wo sie ihre Wohnstätte genommen, verbleibe, so lange die Sonne das Seminargebäude bescheint! Möchte solch schöner Lehrerbund durch nichts getrennt, nie und nimmer aufgelöst werden! Möge, wenn Einer der Lehrer austritt, in den Thränen, die der Austretende weint, in den Thränen, die dem Austretenden geweint werden von den Bleibenden und in der Liebe, mit der er, der Ankömmling, aufgenommen wird, dieser Männer Eintracht erkennen, ihren Wunsch und ihre Hoffnung, daß er werde durch sein freundliches Anschließen die gewordene Lücke ausfüllen und sie über den Verlust der Ausgetretenen trösten; durch Anblick und Aufnahme gerührt, die zu Eintracht und Liebe gebotene Hand warm ergreifen, sich glücklich schätzen, in solcher Männer Kreis aufgenommen zu werden, und Wunsch und Hoffnung erfüllen als würdiger Nachfolger des Ausgetretenen — und so fort und fort, so daß im Seminar die Einheit besteht, wenn auch der Edlen Einer nach dem Andern zum Grabe geht.

Wie Beschränktheit, Eigendünkel, Hochmuth, Ehrgeiz und unlautere Absichten die Quelle der Uneinigkeit sind, so wird Einigkeit erzeugt und erhalten, befestigt und erhöht durch Demuth, Bescheidenheit, durch gediegenes Wissen, durch wahren inneren Beruf, durch gänzliches Leben für die Sache, durch Liebe, die da ist das Band des Friedens und der Einigkeit. Diese Tugenden aber, die Gründerinnen, Pflegerinnen und Beschützerinnen der Einigkeit, sind nicht des Menschen eigenes Werk bloß, sondern zuerst und vorzüglich das Werk des Geistes, der die Gnade zum Guten und Schönen in des Menschen Herz ergießt, und der jedem gegeben wird, der um ihn den Vater bittet.

Nur wahrhaft christliche Lehrer werden im Seminar einig seyn, und Einheit in dem Grade alle umschlingen, als lebendig in ihnen das Christenthum geworden. Nur wahre Schüler desjenigen, der, obgleich der Weisheit und Gottheit Fülle in ihm wohnte, es nicht verschmähte, den Menschen ähnlich und Aller Diener zu werden, für Alle sich opferte, um Alle für den Himmel zu gewinnen, werden nach ihrem großen Vorbilde und durch den Zug seiner Gnade, in aufrichtiger Liebe sich einen, gegenseitig Lehrer und Schüler sich werden, alle Menschenrücksicht vergessend, nur der Sache sich opfern, zu der sie berufen wurden, um durch gemeinsame Kraft das Werk der Seminarbildung glücklich zu Stande zu bringen! —

Wenn wir über die erste Eigenschaft des Lehrens im Seminare, über die Einheit im Lehren — oder Lehreinheit, etwas weitläufiger gesprochen, so werden wir uns deßhalb nicht zu entschuldigen haben. Uns scheint Lehreinheit so nothwendig und wichtig für den Seminarunterricht, daß wir der Ueberzeugung sind, es könne des Seminars Aufgabe nimmer befriedigend gelöst werden, wenn die Lehrer nicht einig lehren. Darum verweilten wir länger bei diesem ersten Punkte, dem über dieß nicht immer jene Würdigung zu Theil geworden seyn dürfte, die er verdient. Bei dem Folgenden werden wir kürzer seyn. —

2.

Lehret kurz.

a. kurz mit Rücksicht auf die Anzahl und Wichtigkeit der Gegenstände, die im Seminar gelehrt werden müssen.

b. kurz mit Rücksicht auf die Zeit, in der sie alle zu lehren sind;

c. kurz mit Rücksicht auf die Zöglinge, denen die Gegenstände gelehrt werden;

d. kurz mit Rücksicht auf den Vortrag selber, in welchem sie gelehrt werden.

ad a. Die Gegenstände, die in den Lehrer-Seminarien gelehrt werden, sind in der That nicht wenige, bei uns in Bayern z. B. respective siebenzehn; und in siebenzehn verschiedenen Lehrgegenständen auch nur das Wissenswürdigste gründlich und gediegen lernen, ist kein kleines Stück Arbeit.

ad b. Diese Gegenstände müssen z. B. bei uns und wohl in den meisten Seminarien Deutschlands in zwei Jahren *) gelehrt und gelernt werden. Und in welchen zwei kleinen Jahren, wenn man die größeren Ferien, kleineren Vakanzen und die Tage und Stunden abrechnet, welche zu etwas Anderem als zum Lehren und Lernen verwendet werden? So viele Gegenstände, und so wenig Zeit, gewiß Grund genug, daß man sich kurz fasse, sich nur auf das Allernothwendigste und Nützlichste beschränke bei allen Gegenständen überhaupt, bei den einzelnen insbesondere nach dem Grade ihres Gewichtes und ihres Nutzens, und daß man selbst in den einzelnen Gegenständen die verschiedenen Materien und Parthien wohl beachte.

ad c. Die Zöglinge, die gelehrt werden, sind eben Seminaristen, die in Bezug auf ihre Vorbildung kein Viellehren brauchen können und in Bezug auf ihren künftigen Beruf und ihre einstige Stellung in der Welt kein Vielwissen nöthig haben. Sie sollen keine Poly-

*) Allerdings werden die Lehrgegenstände in den zwei Jahren des Seminars nicht so ausschließlich gelehrt, als hätten die Zöglinge früher von und aus denselben noch Nichts gewußt. Sie lernten davon schon in der Volksschule, dann zwei Jahre wenigstens im Präparandenunterricht. Aber die Unterrichtsgegenstände müssen doch alle im Seminar wieder ganz und genau durchgenommen werden, wenn das in das Seminar gebrachte Wissen — und wie mager sieht dieses nur zu oft aus! — zur lebendigeren Anschauung, Gediegenheit und Einheit gebracht werden soll — der theilweisen Erweiterung der Gegenstände nicht zu gedenken!

historen werden, die Alles in Allem wissen, keine Gelehrte in den einzelnen Fächern, keine Doktoren, welche mit neuen Erfindungen und Schöpfungen die Welt der Schule beglücken, neue Bahnen brechen und neuen Umschwung der Dinge herbeiführen; sondern einfache, zufriedene, wohl bewanderte Schulmeister, die als arbeitsame und kluge Kärrner weiter führen und vertheilen, was die Meister Treffliches geschaffen.

ad. d. Kürze ist ein wesentliches Merkmal einer jeden guten Lehrweise, also auch einer solchen im Lehrer-Seminar; hier doppelt aus den drei vorausgegangenen Gründen, ja dreifach, wenn man dazu noch erwägt, daß es eine Hauptaufgabe des Seminars ist, auch in der guten Lehrweise gehörig informirt zu werden, und daß unter den Eigenschaften, welche ein guter Vortrag erfordert, Kürze weder am Allgemeinsten sich findet, noch am leichtesten sich lernet.

Also kurz *). — Nur kein Ausschweifen auf fremdes Gebiet, und kein mit den Haaren Herbeiziehen des nicht zur Sache Gehörigen; wir haben voll auf zu thun auf dem eigenen Gebiete. Daher selbst auf diesem kein Langziehen und Breitschlagen. Du bekommst allerdings durch Ziehen und Schlagen eine längere und breitere Masse, aber auch eine dünnere zugleich, die bei aller Größe freilich leicht zu tragen, aber nichts nütze ist, weil sie beim mindesten Gebrauche bricht. Drum nicht zehn Worte, wo ein einziges ausreicht; die neun überflüssigen sind im geringsten Falle Sünde an der Zeit. Nicht Wochen bei einer Materie verweilen, die in ein paar Stunden abgethan werden kann. Das Jahr hat nur 52 Wochen, und das im Seminar vielleicht um ein Dutzend weniger. Wie thöricht, für einen Lehrgegenstand, der in einem Semester mit wöchentlich zwei Stunden absolvirt werden soll, einen solch extensiven Plan entwerfen, daß man nach diesem

*) Daß mit dem Zurufe: „Lehret kurz" nicht gesagt werden will: Kürzet die Lehrzeit ab; machet die Stunde zur halben; machet fleißig dies academici, d. h. Ferien- und Vakanz-Tage; werdet durch Kränklichkeit und legale Abwesenheit fleißig an den Unterrichtsstunden gehindert; und nehmet das oftmalige Schwänzen der Lehrstunden gewissenhaft in den Lektions- und Stundenplan auf u. s. w., bedarf wohl keiner Bemerkung.

mit dem Gegenstande kaum in zwei Semester fertig wird, wenn man täglich eine Stunde lehrt. Die ganz natürliche Folge solcher Verkehrtheit wird seyn, daß den Zöglingen ein Theil oder die Hälfte des Lehrgegenstandes vordozirt wird, nun das punctum satis und nach diesem nichts mehr kommt; oder daß man in eben so vielen Stunden, als man vorher Monate redete, das noch übrigende Pensum absolvirt. Und nun fragen wir: welches soll der Gewinn solcher Lehrart seyn? Welche Summe des Wissens nimmt man denn aus dem Lehrsaale mit, wenn man zur Exposition einer ganz einfachen, unwesentlichen, von selbst klaren Materie eine ganze Glockenstunde *) braucht, oder, weil die Zeit drängt, einen ganzen Wust von Materien mit vollstem und schnellstem Munde vorwirft? Die das Glück hatten, auf Bänken solcher Lehrsäle zu sitzen, mögen antworten, und ihre Antwort wird seyn: „Wenig oder Nichts.“

Nur kein Viellehren **), kein Vielwissen, kein Vielschwätzen,

---

*) Manche Lehrer scheinen blind und taub zu sein. Sie sehen oder können sehen, daß ihre Schüler kein Interesse mehr an dem Gegenstande finden, daß derselbe sie nicht mehr anspricht; sie hören wohl auch die Lauheit und Kargheit in der Sprache der Zöglinge, und doch quälen sie sich und die Schüler bei einem längeren Verharren bei einem Gegenstande. Wir reden hier nicht dem pädagogischen Fehler das Wort, nach welchem der Lehrer, sobald er wahrnimmt, daß seine Schüler beim Lehren gähnen oder ihre Aufmerksamkeit von dem Lehrgegenstande abwenden, sogleich mit demselben aufhört. Nein! er soll vielmehr untersuchen, ob er selbst nicht Schuld sey, wenn seine Schüler nicht aushalten wollen — und wie auch könnten sie bei solchem in die Länge ziehen freudig aushalten? Es gibt allerdings nicht selten Tage, Stunden und Minuten, in denen die Schüler, wenn auch nicht im Allgemeinen, so doch im Einzelnen durchaus nicht mit dem gewöhnlichen Eifer hören und lernen; der Geist hat allerdings seine Witterung, zum Aerger mancher Lehrer. Aber der Lehrer lehre nur kürzer und damit interessanter, und er wird die Geisteswitterung bald rein und heiter erblicken und einsehen, daß an der Unaufgelegtheit, der Wetterlaunigkeit und dem Maulaufreißen der Schüler er selber Schuld hatte. —

**) Durch das Viellehren wird 1) die Zeit des Unterrichts so vertheilt, daß nur sehr wenig auf jeden einzelnen Gegenstand verwendet werden kann. Die Zeit fließt in Mühe und Arbeit von Seiten der Lehrer und Schüler dahin, und zuletzt sind diese in keinem Gegenstande vollkommen unterrichtet. 2) Die Aufmerksamkeit und die Verwendung muß nach dem bekannten Spruche: Pluribus intentus minor est ad singulos sensus nothwendig zerstreut und geschwächt, und der Fortgang dadurch gehemmt werden. 3) Die Lust zu lernen und der Eifer der Verwen-

keine Polymathie *), keine Tautologien, Tiraden, Wiederholungen, Anekdoten- und Neuigkeitskrämereien, Expektorationen, Exklamationen, Deklamationen, Herzensergüsse, Ausflüge und Abstecher.

Das Viellehren ist ein schlechtes Lehren und das zu Viel-Hören ein fortwährendes Vergessen. Wie auch wäre es möglich, das Gehörte Alles nach- und einzustudiren, in succum et sanguinem — in Fleisch und Blut — verwandeln die Masse des Vorgetragenen? Das Meiste wird stenographirt und abbre-

---

bung wird sich nach und nach verlieren; denn es liegt in der Natur der menschlichen Seele, daß beide Stimmungen nur nach dem Maaße der Fortschritte sich erhalten und vergrößern. 4) Den Schülern wird die Zeit benommen, nachzudenken, das Vorgetragene zu verdauen, in ihre eigene Ideenreihe zu verweben, durch Uebung der Anwendung der Regeln zur Fertigkeit zu bringen. Endlich erzeugt 5) der Viellehrer in den Schülern sehr oft den schädlichen Wahn, daß diese sich einbilden, sie besitzen wirklich eine vollständige Kenntniß aller derjenigen Gegenstände, von welchen sie sich ein mageres Compendium ihrem Gedächtnisse eingeprägt haben. Die auf diese Art gebildeten Menschen sprechen über alles, verschmähen jede weitere Belehrung, sind stolz und rechthaberisch, weil sie von allem etwas gehört haben, und sich vielleicht mit Grund das Zeugniß des Fleißes und der Verwendung geben können. So wahr der Satz in einem bestimmten Sinne ist: der Mensch lernet nie zu viel, so üble Folgen muß es haben, wenn man denselben für gleichbedeutend mit dem Satze hielte: Man lehret nie zu viel. Milde.

Wenn man zu viele Karten angibt, so ist das Spiel verloren. Der Mensch kann zwar nie zu viel lernen, und trägt nicht schwer, wenn er vieles weiß; jedoch daß man ihm zu vieles lehre, kann sehr leicht der Fall seyn, und gereicht allemal zum Schaden desselben.

Stapf.

*) In der Ueberzeugung, daß ein Menschenleben zu kurz und die Kraft des Menschen zu schwach ist, das ganze Feld des Wissens zu durchwandern, und eingedenk der Warnung, die in jenem Ausspruche des Apostels liegt: „Das Wissen bläht nur auf, aber die Liebe wirkt zur Erbauung", sucht der Unterricht dem Zöglinge vordersamst diejenigen Kenntnisse und Ueberzeugungen zu verschaffen, die zu einem wohlgeordneten und seligen Leben in Gott unumgänglich nothwendig sind, die den dunklen Pfad des Lebens erhellen, den Verstand aufklären, den Willen zum Guten lenken, das Herz veredeln und das Gemüth befriedigen und beruhigen. Der wahre Menschenunterricht gibt allem Wissen seine einzig richtige Beziehung auf das höhere Leben: er verachtet alles Unnütze und Eitle, allen Tand und Flitter.

Hergenröther.

virt auf dem Papiere bleiben oder im Lehrsaale. — Schwätzen ist eben schwätzen, bei dem die Zuhörer wohl nichts besseres thun können, als auch schwätzen; der größte Gewinn, daß wieder Schwätzer gezogen werden. O des vielen, faden, unerträglichen Schwätzens! welche Schmach für ein Lehrzimmer, welch' Verderben für die Hörenden! Vielwissen macht Kopfweh; und Polymathie, die in unserer Zeit Lieblingssache ist, verdummt, bildet wenigstens Flachköpfe. Wenn die Wissenschaft bläht, welche Blase-Engel wird die Vielwisserei produziren! Und ihr klaget noch über den unerträglichen Eigendünkel und über die hohle Eitelkeit neuerer Lehrer! Den Halbgebildeten verrückt das Vielwissen den Kopf — und zu den Halbgebildeten, bei denen sich übertriebene Einbildung nur zu oft findet, gehören die meisten der Lehrer — und dennoch wollt ihr Vielwisser! welcher Widerspruch *)!

Tautologien lasset denen, die nichts Anderes und Besseres zu sagen wissen; Tiraden schicken sich für solche, welche gern im Nimbus strahlen oder im Nebel umherzufahren lieben; fort-

*) Nicht Rohheit, aber auch nicht Vielwisserei! Nicht mechanisches Daherplappern gelernter Worte ohne Verstand, aber auch keine übertriebene Verstandesübung ohne Weckung und Uebung der eigentlichen Vernunft ... Keine Drahtpuppen, aber auch keine gelehrten Windmühlen, keine Klötze, aber auch keine Doktores ... Es ist gefehlt, wenn die Verstandestafel sich selber überschreiben soll; aber der Fehler ist ungleich größer, wenn sie mit übergeschäftiger Freundeshand so eilig und so fleißig überschrieben wird, daß immer ein Schriftzeichen das andere auslöscht. Eine schriftleere Tafel ist immer einer vollgeschriebenen vorzuziehen, wenn auf dieser nur Karrikaturen, Gespenster ohne Sinn und Geist oder Geschreibsel über Geschreibsel zu sehen ist, das Niemand lesen und entziffern kann. Eine Stunde Unterricht aus dem Munde eines seinem Fache gewachsenen Lehrers gehört, verstanden, und in ein Eigenthum des Hörers verwandelt, ist ungleich geistnährender, als zehn Unterrichtsstunden von zehn Lehrern — flüchtig gehört und — flüchtig vergessen. ... Wenn man einem achtzehnjährigen Schul-Seminaristen mit einem Gesichte voll Weisheit, d. h. mit dem Gepräge der Rechthaberei, der Eitelkeit, des Trotzes begegnet, möchte man nicht umkehren, und das Dörflein bedauern und dessen niedrigen Hütten, deren schuldlose und harmlose Bewohner noch kein Zug des Eigensinnes, der Vielwisserei, des Trotzes entstellt hat, und zu denen der Weisheitsmann als Lehrer und Bildner nun gehet! O, ihr Freunde der Menschheit! wisset ihr denn nicht, daß von dem Weisheitsdünkel und dem Trotze des Vielwissens bis zum Laster der Kultur nur zwei Schritte zu gehen? Sailer.

währendes Wiederbringen und Auftischen derselben Sache wird zum Ekel, wie die ewig ein und dieselbe Speise! Krämerei gehört den Krämern, in den Laden oder auf den Markt, aber mit Nichten ins Schulzimmer. Machet Abstecher auf eueren wissenschaftlichen Reisen, so viel ihr wollet, und Ausflüge mit und ohne Zöglinge zur Ferienzeit, so oft ihr dürft; aber das Abstecher machen im Lehrzimmer sticht gewaltig gegen euere Amtswürde ab und mit jedem Ausfluge möchte ein großer Theil eueres Doktums verfliegen. Durch die vielen Herzensergüsse möchtet ihr euer eigen Herz verlieren; eure Expektorationen dürften euch Brustentzündung verursachen. Durch eure Declamationen Declamateurs erziehen, ist eure Aufgabe nicht; was die Zöglinge von Declamation brauchen, wird ihnen in Nebenstunden beigebracht, und eure Exclamationen dürften am Ende nur noch dazu dienen, die bei den Füßen des Meisters schlafenden Jungen aufzuwecken.

Aber welche Inconsequenz, und welche unnöthige Aufforderung zum kurzen Lehren, werden vielleicht Seminarlehrer selber entgegnen. Nicht das Vielwissen unserer Zöglinge und folgerecht damit das Viellehren wird uns zum Vorwurfe gemacht; sondern daß sie zu wenig Wissen aus den Seminarien bringen, wird getadelt. Der Zöglinge getadeltes geringes Wissen möchte aber eher ein Beweis seyn, daß wir zu kurz als zu lange lehren, und die Pflege der Eitelkeit durch das Vielwissen wird uns Niemand im Ernste zur Last legen.

Der ganze Einwurf kann wahrhaftig nur im Scherze gemeint seyn; im Falle des Ernstes erlauben wir uns zu antworten: daß die Bürde des Wissens manche Seminaristen nicht arg drückt, und daß nicht Weniger Wissenschaft total erschöpft werden kann, wenn die Prüfung auch nicht acht Tage andauert, ist leider Thatsache *). Haben nun die Zöglinge

*) Sieht man sich in der Welt um, so findet man schlechte Lehrer, schlechte Schüler genug, und wenig eigentliche Bildung. Doch aber wird dieses alles für das Rechte gehalten, man liebt also in der heiligsten Sache den Betrug, und jeder sucht die Schuld, warum der Zweck des Lehrens nicht erreicht wird, eher in allem andern, als in dem wahren Grund. Der Lehrer klagt lieber die Unfähigkeit oder Trägheit des Schülers an, als seine eigene Ungeschicklichkeit, und der Schüler sagt lieber: der Lehrer versteht die Sache oder sich selbst nicht, als daß er seine Unachtsamkeit be-

Alles aufgefaßt und behalten, was sie im Seminario gehört, dann habt ihr, meine Herren! recht kurz, ja so kurz gelehrt, daß man annehmen möchte, ihr habet den größten Theil der Semester geschlafen, oder ihr seyd durch Krankheit am Lehren gehindert gewesen oder habet aus anderen, uns verborgenen Ursachen die Lehrsäle wochenweise nicht gesehen, weil zum Beibringen eines solchen Sümmchens von Kenntnissen etliche Stunden mehr als genügen. Es ist uns indeß mit dieser Antwort ebensowenig Ernst, als euch mit eurem Einwurfe, und als wir einer so ehrlosen und ungerechten Vermuthung nicht bedürfen, um den betrübenden Thatbestand zu erklären.

Eure Zöglinge werden gar Vieles nicht aufgefaßt, nicht gelernt und nicht behalten haben, was sie hätten erfassen, lernen und behalten können; eine große Schuld des Defizits wird demnach auf die Schüler — ihren Unfleiß oder ihre Talentlosigkeit fallen. Aber alle Schuld dürfen wir doch nicht, wenn wir gerecht seyn wollen, ihnen allein beilegen. Oder wären denn die Nichts- und Wenigwisser wirklich entweder lauter Rhinozerosse oder Faullenzer gewesen *)? Das werdet ihr nicht sagen

kennen mag; und im Ganzen schiebt man lieber alles auf die Natur, als auf das schlechte Verfahren. Daher ist es begreiflich, warum bei den vielen Bildungsanstalten, und bei der großen Zahl von jungen Leuten, die man planmäßig bearbeitet, doch der wahrhaft gebildete Mann in jedem Stande unter die Seltenheiten gehört. Schwarz.

*) Gehören die Zöglinge zur ersteren Kategorie, so taugen sie hinter den Pflug und zur Führung des Geißelstabes, nicht aber für die Seminare, aus denen sie je eher desto besser hätten fortgeschickt werden sollen. Im zweiten Falle war die erste und beste Lektion vom Unfleiße zu heilen; und ihr könntet an dem Wenigwissen der Zöglinge dieser beiden Klassen nur in so fern eine Schuld tragen, daß ihr die Rhinocerosse nicht weiter expedirt und die Faullenzer von ihrer Faulheit nicht curirt oder gleich den ersteren das consilium abeundi gegeben habt. Oder durften sie vielleicht nicht entlassen werden, aus Mangel an der erforderlichen Zahl der Seminaristen; oder weil ihr übriger Charakter vorzüglich lobenswerth war? Traurig genug, wenn man solche Auswahl in den Candidaten für das Lehramt hat! traurig genug, wenn man in solche Nothwendigkeit versetzt ist. Wenn solche Lehrer in unsere Schulen treten, wenn sie unser Volk aufklären, wahrlich, dann werden die Klagen über Verbildung und Afteraufklärung bald verstummen, dann darf letztere nimmer als verdächtig verschrieen werden! Wenn durch solche Schwachköpfe das Schulwesen in Aufschwung kommen soll, wahrlich, dann darf man vor seiner Lichteshöhe noch lange sich nicht fürchten; und die Regierungen dürften es nicht bereuen, in dieser Volks-

können; auch meinen wir solche gar nicht. Der Schwachköpfe gibt es überall, und daß auch die Seminare an Unfleißigen nicht frei seyn werden, darf man uns nicht erst beweisen. Wohin werden wir nun die ganze Schuld oder einen Theil davon schieben, wenn Lehrer und Zöglinge ihre Schuldigkeit thaten, und auch der Letzteren Köpfe zum Auffassen, Verstehen und Behalten noch hinreichende Tüchtigkeit hatten?

Wenn fleißig gelehrt und emsig gelernt wurde, so wurde nicht recht gelehrt, und wohl auch nicht recht gelernt; denn das linke Glied des Wissens steht mit dem rechten des Lehrens und Lernens in zu verkehrtem — ja in keinem Verhältnisse fast. Ohne einer Anstalt oder einem Lehrindividuum auch nur von ferne nahe zu treten, müßten wir, aus den Prämissen, also folgerecht schließen. Bei anzunehmendem Fleiße und Eifer der Lehrer, und bei nicht durchgängiger Bornirtheit und Lamheit der Zöglinge, mögen die ersteren Vieles und Vieles, aber so in Weite und Breite, Länge und Tiefe gelehrt haben, daß dadurch wieder ebensoviel verloren ging als gelehrt wurde, und von dem viel gehörten Geschrei nur die wenige Wolle übrig blieb; der vorhandene Fond der Kenntniß ist ein und allemal für zwei Jahre im Seminare zu wenig. —

Wenn die Seminarlehrer meinen, bei solchem Stande der Kenntnisse könne doch von Eitelkeit der Lehrer keine Rede seyn, am allerwenigsten können sie eine Schuld daran tragen, so entgegnen wir: Je hohler der Kopf, desto höher trägt er sich in der Regel; Viel und Vielerlei gehört haben, wenn man's auch nicht weiß und versteht, thut bei Manchen dieselbe Wirkung, wie die Vielwisserei; und bloß im Seminar gewesen, die Lehrstuben passirt und auf den Lehrbänken gesessen seyn, ist oft hinreichend den Halbgebildeten und Bauernbuben den Kopf zu verrücken. Deßungeachtet sind wir weit entfernt, den Lehrern der Schüler Eitelkeit groß zur Schuld zu rechnen. Doch mehr

---

bilderei Schlangen im eigenen Busen erwärmt zu haben, die durch Verbreitung der liberalen Ideen ein dem Throne und dem Altare gefährliches Geschlecht heranziehen.

Zu viel und zu lange hättet ihr in Bezug auf diese Menschenkinder für jeden Fall gelehrt, weil sie eines mittelmäßigen Wissens gar nicht fähig sind, und ohne Seminar lernen könnten, beim nächsten besten Schulmeister, was sie wissen!

als genug über eine Einwendung, die im Grunde doch nicht Ernst seyn kann; wieder zur Sache.

Habt ihr die Zöglinge recht und gut das Wissenwürdigste gelehrt, und zugleich damit die Lern- und Wißbegierde geweckt und genährt, so werden sie schon selber das im Seminar Erworbene zu erweitern streben, zumal ihr sie im öffentlichen oder privaten Unterrichte an die Quellen weiset, aus denen sie schöpfen, und die Bücher bezeichnet, die ihnen zur Fortbildung dienlich seyn können. Es verhält sich mit dem im Seminar erlangten Wissen, wie mit dem Stamm- und Vatergut eines Landmannes. Das schöne Erbgut des Vaters wird der Landmann sorgsam wahren, pflegen und verbessern. Treibt ihn die Lust und Freude am Güterbesitz, erlauben es Vermögensverhältnisse, sind Zeit und Umstände günstig oder gebietet es die Erhaltung einer größeren Familie: so wird er das Stammgut durch Ankauf neuer Güter vermehren, durch sorgsame Bewirthschaftung, durch Tausch und Handel schöner arrondiren und verbessern; aber sich wohl hüten, über seine Geldkräfte, ohne Noth und Nutzen, das Vatergut zu vergrößern, und dabei Gefahr laufen, zuletzt mit dem neu Angekauften auch das Stammgut einzubüßen. So mit dem Wissen der Seminarzöglinge. Was sie als in der deutschen Schule gelernt, was ihnen als Präparanden zur größeren Klarheit gekommen, und was endlich im Seminare zur Erweiterung, Gediegenheit, lebendigen Anschauung und Einheit gediehen — dieses Wissen ist und bleibt ihr Grund- und Stammwissen durch ihr ganzes Leben. An ihm haben sie, was für ihren künftigen Wirkungskreis genügt; treibt sie die Wißbegierde, oder erfordert's ein anderer Beruf, so werden sie auf diesen Grund und an ihn anbauen, das Seminarwissen erweitern. Dieses aber, das mit seinen Principien ganz und gar ihr Eigenthum geworden, wird zugleich der Maßstab seyn und der Probierstein, an dem sie alle andern Kenntnisse prüfen, die sie durch Selbststudium, durch Lesen und Nachdenken, und im Umgang mit Andern durch Austausch der Ideen erwerben. Fest haltend am erst erworbenen Wissen und an den lichten erprobten Grundsätzen, die ihnen im Seminar beigebracht worden sind, wagen sie sich an kein Gebiet, das über ihre Kraft und Sphäre ist, das ihnen nicht nützen, wohl aber schaden kann, nehmen Gleichartiges auf,

scheiden Fremdartiges aus und erhöhen, vervollkommnen ihr ursprüngliches Wissen, wie sie dieses als erstes Besitzthum getreulich und sorgsam bewahren, daß es ihnen nicht verloren gehe.

Wie lieblich ist der Umgang mit einem jüngern oder ältern Lehrer, der in Allem, was seines Berufes, wohl bewandert ist, bei dem man, wenn er sich in seiner Sphäre bewegt, nirgends auf Mangel, auf Blößen und Unwissenheit stoßt; ja, dem selbst anderweitige Kenntnisse nicht abgehen, die er aber mit einer gewissen Schüchternheit und Bescheidenheit vorbringt, die gar lieblich beurkunden, der Mann fühle es, er sey auf fremdem Gebiete, auf welchem keck und frei umherzuwandeln, ihm nicht gezieme! Wie ansprechend und wohlthuend, wenn der Lehrer gerne und oft über seinen Schriften und Büchern sitzt, durch das Lesen und Studiren derselben den Schatz seiner Kenntnisse immer mehr bereichert, an Festigkeit, Klarheit sein Wissen täglich wächst, und wenn er voll Lernbegierde jede Gelegenheit benützt, es in der zur Förderung der Schule und des Jugendunterrichtes nöthigen und nützlichen Wissenschaft immer weiter zu bringen! Und wenn der junge Lehrer durch das Wort und Beispiel im Seminar gelernt hat, auch hinwiederum in der Schule sich der Kürze zu befleißen, und wenn nicht bloß für die Schule, sondern wenn er, allem Vielreden, und Vielschwätzen feind, im täglichen Umgang wenig redet, um wie viel ansprechender und wohlthuender noch ist dann der Charakter des jungen Lehrers?

Man macht unserer Zeit das Vielwissen und das Vielreden zum Vorwurf; und dieser Fehler der Zeit hat sich auch in unsere Lehr- und Schulzimmer eingeschlichen *). Ihn hier und überall sonst im Leben zu bessern, und uns dieses entehrenden Vorwurfes zu entledigen, sollte unser Aller ernstes Be-

*) Beim jugendlichen Unterrichte ist besonders Rücksicht zu nehmen, daß dabei alle Ueberhäufung vermieden werde, indem es sonst nur zu leicht geschehen könnte, daß ein Begriff den andern verdrängen, ein Eindruck den andern auslöschen oder doch nur ein schwacher Anstrich, ein leichter Anflug des Wissens zurückbleiben würde, und jedenfalls nur eine oberflächliche und gehaltlose Vielwisserei erzeugen müßte, wie solches die Erfahrung genüglich nachgewiesen hat, und es immer noch nachweiset. Gerade dieser seichten, werthlosen Vielwisserei soll in unseren Schulen kräftig entgegengearbeitet, und daher auch bei allem Lehren und Lernen ungleich mehr auf das Viel, als auf das Vielerlei gedrungen werde. Denn nicht von der Menge und

mühen seyn. Ein gründlicherer Anfang dazu kann wohl nicht gemacht werden, als durch die Lehrer in der Schule, wenn

---

Verschiedenheit der Speisen gedeiht die Gesundheit, wächst und erstarkt der Körper und die Kraft des Kindes, sondern nur mäßige und einfache Nahrung erhält gesund, macht blühend und stark. Auch würde es gewiß höchst unklug seyn, den Getreidesamen auf dem Ackerfelde ausschütten zu wollen, in der Absicht, eine desto reichlichere Ernte zu erzielen; denn gerade dadurch müßte alles Wachsthum der Aussaat gehindert und die beabsichtigte Ernte völlig vereitelt werden; sondern das Aussäen einer mächigen Quantität gesunder und kraftvoller Körner in wohlbereitetem Boden hat liebliches Gedeihen zur Folge, und läßt eine erfreuliche Ernte hoffen. Ebenso verhält es sich mit der Verstandeskultur; nicht durch Vervielfältigung der Unterrichtszweige und nicht durch Förderung frühzeitigen Viel- und Allerleiwissens kann sie gedeihen, sondern nur dadurch, daß das Einfache, dem Alter und der Fähigkeit der Kinder Angemessene, und verhältnißmäßig nicht zu Viele, richtig aufgefaßt und wohl verarbeitet, gleichsam geistig verdauet werde. Deßhalb ist auch der, welcher Viel und Vielerlei weiß, bei weitem noch kein einsichtsvoller und verständiger Mann, weil er Viel und Vielerlei weiß; denn einem solchen fehlt nur zu oft gesunder Sinn und richtiges Urtheil. Eben so wenig ist die Gabe des Leicht- und Vielredens ein sicheres Zeichen von Einsicht und Weisheit; denn je breiter und geräuschvoller der Wortstrom bei Vielsprechern fließt, desto seichter und gehaltloser ist er größtentheils. Von solchen Menschen sagt man gewöhnlich: Sie reden viel und sagen wenig. Das Schlimmste aber ist hiebei, daß ein solches hohles und oberflächliches Wissen aufbläht und wenn es sich einmal im jungen Menschen festgesetzt hat, nicht leicht wieder durch Gediegenheit und Tiefe verdrängt wird. Unsere Kinder haben in der Regel in der Schule gar Vieles gesehen, gehört, gelesen und geübt, und wirklich doch nur sehr wenig gelernt; sie wissen vielerlei, aber doch nicht viel, von Allem etwas, und im Ganzen nichts Rechtes; sie haben mancherlei Kenntnisse, aber keine rechten Kenntnisse; bei dem Wissen fehlt das Können. Es kann aber in unseren Schulen nicht anders kommen, so lange man das Vielerlei nicht beschränkt, dem Geiste nicht längere Zeit zur geistigen Verdauung gönnt, und durch das ewige Neue und immer Neue das Frühere und Alte in den Hintergrund drängt, bis es endlich ganz und gar verdrängt ist. Die Erfahrung lehrt von Jahr zu Jahr immer mehr, daß dieses Drängen und Treiben mit dem Zuviel und Zuvielerlei ein wahrer Krebsschaden des Schulwesens unserer Zeit ist. Wer hinblickt auf die Masse verschiedenartigen Stoffes, welche während der sechs bis acht Jahre des Schulbesuches gelehrt und geübt wird, und dann die eigentliche Ausbeute, welche die Kinder ins Leben mitnehmen, damit vergleicht, der wird sich ohne Zweifel mit unserer Ansicht leicht verständigen können: daß nämlich in unseren Schulen nicht zu viel und Vielerlei, sondern nur das Wesentliche aus dem Gebiete des nothwendigen und gemeinnützlichen Wissens behandelt und oftmals wiederholt werden muß, damit es festes, sicheres und unverlierbares Eigenthum der Kinder werden möge.

Münch.

diese nämlich, Kürze zu ihrem Principe, das unnöthige Schwätzen im Kreise der Kinder vermeiden, ihnen vielerlei und allerlei Wissen beizubringen sich wohl hüten und vor dem vielen Reden die Schüler ernst und wiederholt dadurch mahnen, daß sie ihnen die Thorheit, Lächerlichkeit und Absurdität des sinnlosen Vielschwätzens in greller Sprache und beißenden Worten zeigen.

Kurz aber, und dadurch fruchtbringend lehren wird nur der können, welcher

1. den Gegenstand, den er lehrt, selbst durch und durch studirt, ihn durchschaut, durchlebt und ganz inne hat; der
2. ihn scharf und genau im Verhältnisse zur Dauer der Lehrzeit, zu den Schülern, zu sich selber in seinen einzelnen Theilen und zu den anderen Lehrgegenständen abgewogen, geschieden und markirt hat; der
3. nach jeder Unterrichtsstunde — wohl schon während derselben — auf sich Acht hat, und jede wahrgenommene Versündigung gegen Kürze an sich strenge bestraft; diese immer mehr zu erringen, bei jedem mündlichen Vortrage und jedem schriftlichen Aufsatze besonders beflissen ist; der
4. nie un- oder halbvorbereitet das Lehrzimmer betritt, vertrauend auf seines Wissens Fülle und auf seines Mundes Fertigkeit, und aus dem Stegreife zu reden beliebt, wie und was ihm der Geist eingibt.

Wer den Zweck will, muß auch die Mittel wollen; wer Kürze will, übe das Gesagte; besonders hüte man sich vor Nr. 4. und es werde kein Improvisator, wer im Lehren kurz seyn will.

3.

Lehret gründlich.

Der Präparanden-Unterricht unterscheidet sich von dem gewöhnlichen der Sonn- und Werktagsschule durch das gründlichere, ernstere Eindringen in die betreffenden Gegenstände.

Das Schullehrer-Seminar soll die Zöglinge (vormalige Präparanden) nicht mit vielerlei neuen Kenntnissen ausstatten, sondern vielmehr in ihnen das Element zur größern Gediegenheit und klarern Anschauung bringen.

Also heißt es in der Verordnung über Bildung der Schullehrer, wie wir sie oben schon mittheilten, und damit ist die

Forderung ausgesprochen, daß der Seminarunterricht besonders auch gründlich ertheilt werde.

a. Gründlich. Baue deinen Unterricht auf ein richtiges und festes Princip. In die Luft bauen und mit der Luft ist Don Quixote's närrische und lächerliche Arbeit, auf wässerichtem und sandigem Boden hat noch Niemand ein starkes, den Stürmen trotzendes Gebäude aufgeführt; nur auf festem Grund und Boden steht und geht man fest und sicher. Gründlich von Grund — also einen Grund, und dann Grund über Grund — und es wird etwas Gründliches werden!

b. Gründlich. Schau, wo und wie fest deine Zöglinge stehen, die du zu unterrichten hast. Sey behutsam in der Voraussetzung der Quantität und Qualität des Wissens der dir neu zukommenden Schüler — setze nicht zu viel, aber auch nicht zu wenig oder gar nichts voraus. Nicht zu viel — es ist gewagt, und du möchtest zum Schaden deines Unterrichtes nachher die bittere Erfahrung machen, daß du dich getäuscht in deiner Annahme. Nicht zu wenig oder gar nichts; die Präsumtion des Nichtswissens nach vorhergegangenem Unterrichte ist doch die traurigste von der Welt. Von den Seminaristen des ersten Curses annehmen müssen, sie wissen nichts oder so viel als nichts, wäre die größte Blamage des Präparanden-Unterrichtes und die härteste Anklage gegen Strenge und Gewissenhaftigkeit bei der Aufnahmsprüfung, und statt im zweiten Curse sogleich weiter fahren zu können, wenn man zuerst und lange das Gelehrte wieder lehren soll, wäre kein großes Compliment für die Tüchtigkeit der Lehrer des ersten Curses, und hieße sich selber das Todesurtheil fällen, wenn die Lehrer beider Curse überhaupt oder in irgend einem besonderen Gegenstande dieselben wären.

Allerdings, wenn gründlich gelehrt, d. h. fortgelehrt werden soll, muß ein Grund da seyn, muß auf einem gut gelegten Grunde fortgebaut werden; der Mangel des ersten guten Grundes wird auch bei einem späteren wirklich gründlichen Unterricht fühlbar seyn, und schwer oder nie wieder ganz verbessert und so ein ganz solider Unterricht nie erzielt werden können. Aber immer und immer wieder vornen anfangen, wozu denn der vorherige Unterricht? und abermal und zum drittenmal Grundstein legen (und solch ein Grundsteinlegen kann kein Freudenfest seyn!), wann wird das Gebäude selber

fertig werden? Und immer nur Mißtrauen in den Vorgänger und Vorarbeiter setzen, sollte dieß wirklich eine unerläßliche Bedingung eines gründlichen Unterrichtes seyn?

Du magst bei deinen Zöglingen puncto Wissen und gründlich Wissen immerhin sondiren, und solltest du sie wirklich un- oder schwachwissend finden, daß du sie in deinem Lehrsaale nicht brauchen kannst — dann kein anderes Mittel, als sie entweder wieder hin schicken, woher sie gekommen sind; oder mit ihnen aufs Neue und von vorne beginnen; oder in Privatstunden, die du den Schwachen aber Gutwilligen schenkest, nachhelfen. Findest du ihr Wissen leidentlich, so verbessere das Fehlende, und fahre dann fort, daß du zu Ziel und Ende kommest. Für jeden Fall verabscheue und vermeide das Lärmen und Klagen über das Unvorbereitetseyn deiner Zöglingen, über Mangelhaftigkeit und Seuchtigkeit des Wissens, mit der du deine Schüler aus der Hand des Vorgängers übernommen, über Talentlosigkeit, Schwäche, Bornirtheit der Köpfe, in die du Etwas bringen sollest. Wozu soll solcher Lamentabel nützen? werden die Köpfe dabei tüchtiger? die Kenntnisse größer? Es bleibt gewiß beim Alten, wenn nicht gar dadurch der Muth sinkt und der Krebsgang eintritt. Solches Lärmen und Seufzen verräth immer eine kleine Seele: still seyn uud mit desto größerem Eifer seinem Berufe obliegen, ist edel. Mag auch in diesem Geklage sich das Mitleid über die vernachläßigten Schüler aussprechen, mag auch Klage geführt werden, und mit Recht, als Entschuldigung und Rechtfertigung gegen etwaigen Vorwurf der Saumsal oder Untüchtigkeit im Lehramte, wenn die Schüler nicht die zu erwartenden Fortschritte machen, eben weil ihre Vorbereitung so mangelhaft war, es läuft bei der anscheinend gerechten Klage eine schadenfrohe Anklage der Vorgänger mitunter und im Grund steckt meist eine verabscheuungswerthe Selbstgefälligkeit und eigen Lob, das ganz natürlich um so größer werden muß, je weiter der Lamentirer es mit den vorher schlecht Unterrichteten bringt. Aber wird ihm nicht vielleicht mit eben dem Maaße eingemessen, mit dem er ausgemessen hat? Gewiß, zur gerechten Strafe seines nutzlosen Jammers. Drum verschmähe dieses, und bete ebensowenig öffentlich und vor Andern das *illius* culpa (seine Schuld) als

heimlich und bei dir gerne und offen das *mea* culpa (meine Schuld), das dir zur Vervollkommnung hilft.

c. Gründlich. Eines nach dem Andern, und aus dem andern, wie es die Natur des Lehrgegenstandes mit sich bringt. So stützt sich das Spätere auf das Frühere, das Vorausgegangene wird immer Grund des Nachfolgenden, und dadurch der Unterricht selbst gründlich. Das Hysteron Proteron, das Hintere vor dem Vordern, das Alles durcheinander war nie das Zeichen eines vernünftigen und gründlichen Lehrers, und hat nie Männer von gediegenem Wissen gebildet. Wie schön ein Vortrag, in dem Ordnung und Consequenz herrscht, die von der ersten bis zur letzten Lection sich festhält und als starker, haltender Faden durch den ganzen Unterricht sich durchzieht! Und wie glücklich der Zögling, der solchen Unterricht genießt, und selber wieder so unterrichten lernt! Nur keine Sprünge! sie sind gewagt für den, der sie springt, und schaudererregend für den, der sie machen sieht! —

d. Gründlich. Erfasse nnd zeige das Einzelne im Ganzen, in Einem, großen Zusammenhange, und diesen selber dem Geiste vorzuführen vernachlässige nicht. Das Einzelne hat seinen Grund im Ganzen, wie das Ganze seine Bewahrheitung im Einzelnen findet. Nur nichts bloß Einzelnes und Abgerissenes! Wenn unser selbst gründliches Wissen bloß Stückwerk ist — was wird erst ein vereinzeltes Lehren für ein Wissen erzeugen? Ein Stückwerk des Stückwerks, nichtsnutz, wenn auch schöne einzelne Lappen, weil der haltbare Grundstoff mangelt, zu dem sie taugen. Ein einzelnes Glied ist ein einzelnes Glied, und als solches nicht viel brauchbar und werth, so schön es auch sey; aber vereint mit den andern Gliedern macht es die Kette, und ist brauchbar, wie diese selber.

e. Gründlich, d. h. behaupte nicht bloß, sondern beweise, was du behauptest. Verlangt der Schulvisitator doch schon von den Werktagsschülern, daß sie beweisen und den Grund ihres Verfahrens angeben, und tadelt es als ungründliches Wissen, wenn sie zwar richtig nach an- und eingelernten Regeln und Grundsätzen bei Lösung der Aufgaben verfahren, aber der Gründe ihres Verfahrens nicht bewußt, der Beweise nicht kundig sind — wie müßte erst bei Zöglingen des Lehrerseminars ein Wissen getadelt werden, das jedes

weiteren und tieferen Beweises ermangelt? Lehret sie nicht bloß in verba magistri *) schwören und nachsagen verbotenus, was ihr ihnen vorgesagt habet; es ist nichts Ekelhafteres, als wenn man mit Zöglingen desselben Institutes über einen Gegenstand redet, und sie beinahe wörtlich dasselbe reden, was und wie sie es im Lehrzimmer vom Lehrer gehört oder wie sie es aus dessen Diktaten gelernt haben **). Es kann allerdings vom Zögling und Anfänger noch nicht verlangt werden, daß er ganz andere und triftigere Beweise als sein Lehrer ersinne und anführe; wohl aber, daß er der gehörten so habhaft und bewußt sey, daß er sie ohne des Lehrers eigene Worte anführen, zwischen den stärkeren und schwächeren Beweisgründen wohl unterscheiden, und durch eigenes Nachdenken auf eine Beweisart verfallen kann, die wirklich etwas Eigenthümliches hat, und ebenso für des Lehrers Tüchtigkeit als des Schülers Selbstdenken zeugt. Bei Allem, was du beweisest und begründest, nimm' aber stets die klarsten, einfachsten, handgreiflichsten und zunächst gelegenen Beweisgründe; beweise

*) Es ist nothwendig, die Ueberzeugung der Zöglinge nicht bloß auf die Autorität des Lehrenden, sondern so viel nur möglich auf Gründe zu bauen. Denn wird das Ansehen des Lehrers allemal und allezeit ein hinreichender Grund der Ueberzeugung bleiben? Lehrt nicht die Erfahrung, daß Menschen, die in ihrer Jugend alles bloß auf die Aussage ihrer Lehrer ohne Grund als wahr angenommen hatten, in späteren Jahren dieselben Wahrheiten ebenfalls ohne Gründe bloß auf die Aussage Anderer verwarfen? Ist es nicht von Wichtigkeit, für den Kopf und das Herz des Zöglings, denselben vor der blinden Annahme der Meinungen anderer Menschen zu bewahren? Und wie kann dieses auf eine andere Art geschehen, als durch Anleitung und Angewöhnung, die Gründe eines Lehrsatzes aufzusuchen?

Es ist damit nicht behauptet, daß man gar nie durch Autorität leiten, sondern allezeit zur innern Einsicht der Wahrheit führen müsse; jenes wie dieses ist oft unmöglich und verderblich. Es ist gleich gefehlt, niemals Glauben fordern, und allezeit blinden Glauben fordern. Sogar für die Moralität und die Tauglichkeit in die bürgerliche Gesellschaft ist es wichtig, den Menschen daran zu gewöhnen, sich mit der Aussage Anderer bei Sätzen zu beruhigen, deren Gründe zu fassen und zu würdigen sie nicht im Stande sind. Milde.

**) Das Vordenken, Vorsagen, Vorurtheilen verdirbt Alles ... Das Einprägen von todten Regeln, die Gewöhnung zum bloßen Nachsagen und Nachbeten ohne eigene Prüfung hindert nur, daß der Mensch ebensowenig geistig selbstständig wird, als er es physisch werden kann, wenn man ihm

mehr a posteriori als a priori und halte dich fleißig an das schlagende Argumentum ad hominem. Natürliche, nur keine künstliche Logik — du hast ja keine Logiker, sondern Schulseminaristen vor dir, die oft kaum mit den gewöhnlichen Schlüssen umzugehen wissen. Nur nichts Spitziges und Sublimes in Argumentation und Demonstration; denn deine Zuhörer sind in der Regel keine tief greifende Forscher und Grübler, wandeln lieber und sicherer auf den Ebenen und Flächen *), während sie auf Spitze und Höhe **) durch den Schwindel Sinn und Verstand verlieren. Hast du sie erst in eine Tiefe geführt, in der sie nach ihrer Geistesbildung gar wohl stehen können, und zu einer Höhe, auf die sie muthig und freudig dir nachfolgen können, bald werden sie dann, bilden sie sich fort, noch tiefer sich wagen und noch höher steigen, ohne daß des Falles oder Versinkens Gefahr ihnen drohet. Bei aller Gründlichkeit nur keine Uebergründlichkeit, die immer und immer beweisen will ***), die nicht genug beweisen und begründen zu können

---

seine Füße niemals gebrauchen läßt. Da wird man ein sogenannter Jamann, ein Rechtgeber, wird leicht- und abergläubisch, von jedem Scheine getäuscht, und allen Irrthümer ausgesetzt. Hergenröther.

*) Es darf indeß nicht immer bloß auf der oberen Fläche gewandert werden! Wer thut solches fort und fort gerne! Wie stärkt den Wanderer die Abwechselung der Berge und Thäler. Nur muß man nicht gleich den Zöglingen zumuthen, schroffe Felsenwände im Unterrichte zu erklimmen. Ein wenig Blei an den Füßen eines zum Voreilen geneigten Schülers ist diesem oft heilsamer, als eine vermehrte Beflügelung, durch die er die Lerngegenden nur oberflächlich durchstreift oder berührt. Das Lernen muß als Arbeit betrachtet werden. Scholz.

**) Der Lehrer und Erzieher langweile die Schüler nicht mit Spitzfindigkeiten; er hüte sich, vielleicht bloß nur seine Weisheit auszukramen, Zweifel gegen Dinge aufzuwerfen, die keinem unbefangen denkenden Menschen einfallen, und deren Lösung die im abstrakten Denken noch nicht gehörig geübten Zöglinge noch nicht verstehen können. Er lasse sie lieber auf sein Wort schwören, vorausgesetzt, daß er ein ehrlicher und Wahrheitsliebender Mann ist. Hergenröther.

***) Offenbar ist es eine gänzliche Verkehrtheit, wenn man glaubt, die Ausführung des Einzelnen bis ins Kleinliche, z. B. erst eine vollständige Nomenklatur der Pflanzentheile, und dann eine vollständige Klassifikation oder eine völlige Durcharbeit aller Sätze eines ausführlichen geometrischen Lehrbuches, das sey das rechte Verfahren. Nichts zieht im Gegentheil mehr ab von der inneren in sich selbst fortwachsenden Bildung, als diese äußerliche sogenannte Gründlichkeit. Das Innere soll vielmehr in seiner Grund-

meint, und damit nie zu Ende kommt *); die bei jeder Materie, bei jeder Behauptung bis zu den letzten Gründen hinaufzusteigen liebt; die über dem ewigen Begründen das Begründete vergießt, vor lauter Grundlegung nie zum Bau, viel weniger zum Ausbau kommt, und bei allem dem nur zu oft und zu leicht Ungründlichkeit wird! Ist es den Zuhörern in den Universitätssäälen nichts Amüsantes und selbst denen in den Akademien nichts sonderlich Profitables, solche Uebergründler zu hören, wie wird es erst den Zöglingen der Seminare im ähnlichen Falle ergehen! Sie werden wohl, sammt und sonders, Maul und Ohren aufreißen oder gähnen vor Langweile und das Haupt zum süßen Schlafe senken oder den Kopf in beide Hände nehmen, und diese fest auf die Bank stemmen, daß er ihnen überm Doziren nicht zerbreche oder vor Schwere versinke, und haben sie das letzte Wort der Lehrstunde vernommen, von dannen eilen, so leer an Wissen wie vor der Stunde, höchstens bereichert mit ein paar Worten, die sie wegen Sonderbarkeit und Fremdtönigkeit sich gemerkt, ähnlich jenem Candidaten der Philosophie, der nach vielem Sitzen auf den Bänken akademischer Hörsääle die Philosophie — die Kunst, den Vernunftstoff zu ergründen, definirte, dabei aber sich tapfer am Zerlegen des Brodstoffes und am Absorbiren der Bieressenz hielt, um den philosophischen Urstoff außer der Vorlesung sich blutwenig kümmernd. Es mag freilich dieser Fehler der Uebergründlich-

---

thätigkeit aufgeregt werden, und die ersten bildenden Geistesverrichtungen dieser sind die Elemente, nicht das A. B. C. lernen und buchstabiren irgend eines Systems ist das Erste, und nicht eher wird recht gelernt, als bis der allgewöhnliche A. B. C.-Dienst der Geisteserweckung Platz macht. Dieses ist die formale Bildung. Aller Unterricht also von jenem ersten Punkte an, von welchem der große Bildungstrieb ausgeht.

Schwarz.

*) Man hat in unseren Tagen die Nothwendigkeit der Ueberzeugung überhaupt, und der inneren insbesondere mehr als vormals eingesehen; man ist aber in der Anwendung des an sich wahren Grundsatzes auf verschiedene Abwege gerathen. Manche wollen Alles, was sie lehren, beweisen, und vergessen ganz, daß dieses oft überflüssig oder lächerlich, oft wegen der subjektiven Beschaffenheit der Zöglinge nicht möglich ist. Manche wählen bei jedem Lehrsatze die tiefsten und stringentesten Gründe, die abstraktesten philosophischen Beweise, ohne zu denken, daß die Kraft eines jeden Beweises nach der subjektiven Beschaffenheit des Zöglings verschieden ist.

Milde.

keit *), obgleich in der modernen Pädagogik das formelle Princip vorherrscht und auch hier das Streben auf Wissenschaftlichkeit Platz gegriffen hat, seltener vorkommen und weniger vor selbem zu warnen seyn, als vor dem entgegengesetzten.

f. **Gründlich.** Nur nichts auf den Schein, nur nichts oberflächlich. Was auf der Oberfläche schwimmt, ist Spiel des Windes, und wird hin und her geworfen, wie der Wind will. Der Schein trügt, wer Schein statt des Wesens gibt,

---

*) Wenn es sich darum handelt, daß der Schüler von der Wahrheit des Lehrsatzes überzeugt werde, so muß der Lehrer in diätetischer Hinsicht alles unterlassen und verhindern, was diese Ueberzeugung erschweren oder unmöglich machen, und was die begründeten erschüttern oder vernichten könnte. Er soll aus diesem Grunde 1) sein eigenes Ansehen aufrecht erhalten, und sich bei seinen Schülern Vertrauen zu erwecken suchen, weil er dadurch sich die Ueberzeugung derselben erleichtert. 2) Er verhindere so viel möglich, daß die Schüler nicht vorher mit Irrthümern und Vorurtheilen angefüllt werden, ehe sie der Stimme der Wahrheit ihr Ohr öffnen können. 3) Man hüte sich, sich die Miene zu geben, als sey die Wahrheit, die man lehrt, nicht ausgemacht, als wolle man dieselbe erst untersuchen, und finden, oder der entgegengesetzten Meinung eine besondere Wichtigkeit zu geben u. drgl. Obwohl ein Theil dieser Vorschriften nach der Beschaffenheit der Zöglinge eine verschiedene Anwendung findet, so wird doch jeder einsehen, daß die angegebenen Fehlgriffe wenigstens bei unreifen Zöglingen die Ueberzeugung sehr erschweren. Eben so nothwendig ist es 4) die Zöglinge vor der Kenntniß einzelner Zweifel gegen wichtige Lehrsätze zu bewahren. Es ist thöricht, wenn Lehrer aus Unverstand oder Eitelkeit die Schüler mit Zweifel gegen wichtige Lehren bekannt machen, die sie sonst vielleicht nie gehört hätten. Wie leicht geschieht es, daß der Zweifel blendender, stärker und dauerhafter auf die Schulen wirket, als die Gründe der Wahrheit? Wie oft werden die Gründe der Widerlegung vergessen, und der Zweifel bleibt dunkel in der Seele zurück. Wenn es wahrscheinlich ist, daß der Zögling einzelne Zweifel einst hören wird, so soll der Erzieher 5) denselben dadurch verwahren, daß er den Lehrsatz desto deutlicher und gründlicher behandelt; denselben besonders von jener Seite zu befestigen sucht, von welcher der Zweifel entgegensteht. Er suche den Lehrsatz angenehm, die Wahrheit wünschenswerth zu machen, dieselbe mit einzelnen Neigungen oder Bedürfnissen in Verbindung zu bringen, den Einfluß auf die Ruhe und Moralität der Menschen zu zeigen; denn eine Wahrheit, die uns interessant und liebenswürdig geworden, verwerfen wir nicht so leicht. Dieses indirekte Vorbeugen ist der direkten Widerlegung vorzuziehen. Da endlich 6) einzelne Neigungen und Stimmungen oft die Einsicht der Wahrheit erschweren, so muß der Lehrer als Erzieher die daraus entstehenden Hindernisse zu entfernen suchen. Milde.

ist ein Betrüger; und wem er geboten wird, ist der Betrogene. Der Schein bildet nur wieder Schein; wer die Tiefe nicht kennt, und nur am Ufer zu gehen gelehrt worden, der wird selber und allein nie in die Tiefe sich wagen, und Führer am Rande, aber nicht in der Tiefe werden. Nur nichts bloß so Aufgepapptes; das Aufgepappte bekommt bald Risse und der Flitter schießt nur zu gerne ab. Das zu wenig Gefirnißte wird blind, und das zu wenig Geleimte schält sich ab, und dann ist der Anblick häßlich. Firniß und Leim mochten gut seyn, nicht so Bereitung und Kunst, die Farben frisch und theuer, die Applikation miserabel, die Tapeten sind ausgesucht schön, woran mag es fehlen, daß sie aufgestanden sind? und nicht an der Wand halten? Es kann an der Mauer liegen; die Schuld aber hat der Tapezirer, wenn er das Objekt nicht kennt, oder seine Kunst so gleichgültig betreibt.

Wie man jetzt in Stadt und Land die alten Häuser herabgeputzt, wie den alten Läden ein modernes Kleid gegeben, wie bei den Neubauten, nach dem Wunsche und Befehle der Verschönerungs-Commission, namentlich darauf gesehen wird, daß das Aeußere sich harmonisch und freundlich und egal präsentire, wie die junge und alte, weibliche und männliche Welt in ihrem Aeußeren zu gefallen Alles aufbietet: so geht es leider nur zu oft in Wissenschaft und Kunst. Die Oberfläche wird politirt, die Außenseite verschönert, die Form lieblich dargestellt — aber Inneres, Kern und Wesen und Sache, Geist und Leben werden vernachlässiget und gehen in dem Maße verloren, als man den Schein pflegt, wie im Thun und Treiben des alltäglichen, geselligen und bürgerlichen Lebens die feine Manier, die gefällige Sitte, die äußere Verputzung und Vermalung nur zu oft Deckmantel der Gehalt- und Geistlosigkeit, der inneren Noth und Armuth, Verhüllung der inneren Baufälligkeit und verschwenderische Unsichtbarmachung der Geldlosigkeit sind. Alles auf den Schein, und diesem nach zu urtheilen. Alles trefflich — aber welcher Trug, welche Täuschung! Drum nur keinen Schein, nur nichts Oberflächliches; sondern Grund und Sache und Wesen im Unterrichte!

(Schluß folgt).

III.

Recensirende Bücher-Anzeigen.

1.

Leitfaden zur Erziehungs- und Unterrichtslehre in Verbindung mit den Hülfswissenschaften derselben für Schul-Seminaristen. Bamberg 1843. IV. S. 187. gr. 8. Preis 1 fl. (In Commission des Bamberger Schullehrer-Seminars.)

Vorstehendes treffliche Lehrbuch verdankt seine Entstehung dem tiefgefühlten Bedürfnisse, für die Zöglinge des Schullehrerseminars, deren Bildungsweise nach den bayerischen Vorschriften auf 2 Jahre festgesetzt ist, eine übersichtliche Zusammenfassung des betreffenden Lehrstoffes herauszugeben. Mehrjährige praktische Erfahrungen führten die Ueberzeugung herbei, wie erfolgreich sich eine solche encyklopädische Darstellung für die leichtere Auffassungsweise der Zöglinge erweise, nur war der Mißstand noch zu beseitigen: durch Diktiren der einzelnen §.§. zuviel Zeitaufwand des ohnehin kurz zugemessenen zweijährigen Studiencurses herbeizuführen. Dieß ließ das Vorhaben des erfahrenen Schulmannes endlich zur Ausführung reifen, einen gedruckten Grundriß den Schülern in die Hand zu geben, um die früher durch mühsames und ermüdendes Nachschreiben in Anspruch genommene Zeit lieber zur mündlichen Erklärung und lichtvoller weiteren Besprechung der kurzgefaßten Lehrsätze nutzbringender verwenden zu können.

Referent findet diese methodische Anleitung, wie sie in vorliegendem Leitfaden mitgetheilt wird, ihrem angegebenen Endzwecke vollkommen angemessen, und die Sistirung des zeitraubenden Diktirens von Seite des Verfassers muß um so mehr gebilligt werden, als auch nach der bayerischen Instruktion für Schullehrerseminarien (München 1836 v. 13 Januar §. 39) das Diktiren von Heften wohlweislich untersagt wird. Bekanntlich ist an größeren pädagogischen Werken kein Mangel, wohl aber dürfte man als ein längst gefühltes Be-

dürfniß es anerkennen müssen, kaum eine Auswahl an passenden Compendien zu haben, in welchen die bewährten Grundsätze der gesammten Erziehungs- und Unterrichts-Wissenschaft in scharfbestimmten Grundrissen verzeichnet werden, um die Resultate der pädagogischen Wissenschaft mit ihren Hülfszweigen in gedrängter Kürze darzulegen. Ein aller Anerkennung würdiger Vorzug zeichnet daher dieses gegenwärtige Lehrbuch vor vielen anderen dieser Art aus: nämlich mit den Grundsätzen der Erziehungs- und Unterrichtslehre auch zugleich die Hülfslehrgegenstände derselben mit abgehandelt zu haben, und zwar nicht bloß als äußeren aggregat-förmigen Anhang, sondern mit der Hauptwissenschaft organisch verwebt. In enger Verbindung findet daher der Zögling in diesem Leitfaden das Wichtigste über Körper-, Seelen- und Gesundheitslehre, sowie auch die pädagogische Heilkunde und Katechetik. Kaum bedarf es für Schulmänner erst noch der Erwähnung, wie durch eine solche methodisch abgefaßte Anleitung der Unterricht über Pädagogik einfacher, klarer und zugleich praktischer werden müsse, indem der Zögling über jede einzelne Menschenkraft die nöthige Aufklärung erhält nebst der heilsamen Anweisung, wie jede einzelne dieser mannichfachen Kräfte und Fähigkeiten zu veredeln und zu vervollkommen sey.

Nach des Rec. Ueberzeugung handelt es sich bei den für Schulen einzuführenden Lehrbüchern weniger um originelle und neuaufzustellende Grundsätze, als vielmehr darum, die bewährten probehaltigen Principien der Erziehungs- und Unterrichts-Wissenschaft, wie sie durch langjährige Erfahrung allgemeine Geltung sich verschafft haben, recht faßlich und eindringlich und in schöner methodischer Entwicklung der Anschauungsweise der Schulseminaristen vorzuführen, und so anregend auf weitere, tiefere Begründung des Vorgetragenen sie zu leiten. Dieser Zweck wird gewiß durch das gegenwärtige Lehrbuch erreicht werden. Zwar liegen größtentheils Grassers Ideen zu Grunde, allein dieselben sind vielfach modificirt durch die seither so sichtbar fortgeschrittene Bereicherung der pädagogischen neueren Literatur, von deren genauer Kenntniß der Vrf. vielfache Proben darlegt. Besonders hervorzuheben findet Ref. die lichtvolle, in ganz scharfbestimmter Ausdrucksweise sich klar und präcis aussprechende Darstellung, wie sie einem didaktischen Schulbuche angemessen seyn muß. Die Begriffsbestimmungen sind so anschaulich entwickelt, daß selbst der minder Begabte sich die nöthige Vorstellung und Auffassung wird aneignen können.

Um den Lesern dieser Zeitschrift von dem reichhaltigen Stoff nur Einiges anzudeuten, der hier zur Bearbeitung dargeboten wird, versuchen wir eine schematische Uebersicht.

Die ganze Schrift vertheilt das umfassende Material in zwei Hauptabschnitte, deren erster die Erziehungs-Lehre, der zweite die Unterrichts-Lehre abhandelt. Nach einer gedrängten Angabe der Principien der Erziehungs-Lehre kommt die körperliche Erziehung in Betracht und Behufs der Art und Weise der körperlichen Ausbildung werden die einzelnen Bestandtheile des menschlichen Körpers beschrieben und daran alsogleich die einschläglichen Bildungs- und Gesundheitsregeln geknüpft. Es folgt hierauf die geistige Erziehung. Die nöthigen Vorbegriffe von Seele und Geist und deren einzelne Thätigkeiten werden klar und faßlich fixirt und die Modifikation ihrer Funktionen je nach Stamm, Temperament, Alter, Geschlecht, Erziehung und Gewohnheit nicht unberücksichtigt gelassen.

In der Voraussetzung des gesunden oder normalen Zustandes der Seele wird je nach den drei Grundkräften: des Erkenntniß-, Gefühl- und Willens-Vermögens A. die intellektuelle, B. die ästhetische, C. die sittliche Erziehung faßlich und lichtvoll erörtert.

ad A. Wie die Anschauungen durch den äußeren und durch den inneren Sinn sich bilden, wie das Vorstellen vermittelt wird, durch die Einbildungskraft, durch das Gedächtniß und durch die Sprache; wie durch den Verstand Begriffe, Urtheile und Schlüsse gebildet werden; welche Sphäre die Vernunft beherrscht, und wie alle diese vier geistigen Potenzen cultivirt werden müssen: hierüber findet man in zweckgemäßer Beschränkung immer das Wichtigste planvoll zusammengefaßt.

ad B. Hier kommen die Gefühle und Affekte zur Sprache, besonders die vier vorzüglichsten: der Sinn für das Wahre, für das Schöne, für das Gute, für das Religiöse.

ad C. Der verderbten Willens-Richtung, wie sie die heilige Schrift in Hoffart des Lebens, Augen- und Fleischeslust ausspricht, wird die veredelte, vernünftige Willensthätigkeit, als Freiheit und Charakterbildung entgegengehalten, und zur Bildung des Willensvermögens die positiven und negativen Disciplinar-Mittel angegeben: nämlich in der Art, 1) Disciplinar-Mittel, durch welche das Willensvermögen ausgebildet werden kann: Gewöhnung a. an Gehorsam, b. an Fleiß, c. an Ordnungsliebe, d. an Bescheidenheit, e. an Reinlichkeit, f. an Anstand, g. an Rechtlichkeit, h. an Verträglichkeit, i. an Dienstfertigkeit, k. an Aufrichtigkeit. 2) Disciplinar-Mittel, durch welche die Fehler des Zöglings zu verhüten und die eingetretenen zu verbessern sind. Hierorts wird dann besonders gehandelt von den Belohnungen und Strafen, welche

zulässig und welche verwerflich sind, und nach welchen Grundsätzen je die einen wie die andern in Anwendung zu bringen sind.

Im Gegensatze der bisherigen normalen Seelenthätigkeit werden einige Notizen über Seelenstörungen anhangsweise hinzugefügt, und von dem Allsinne, von Ahnung und Sonnambulismus die bisherigen Resultate der Psychologie in nöthiger Kürze berührt.

Mit der Anwendung der Erziehungs-Regeln auf spezielle Fälle, als häusliche Erziehung, Erziehung für Kirche und Staat schließt der I. Haupttheil ab und es beginnt die Unterrichtslehre.

Diese umfaßt nach vorausgeschickter Einleitung 4 Hauptstücke. I. Unterrichtsstoff und Unterrichtsplan, II. allgemeine Unterrichtslehre, III. besondere Unterrichtslehre, IV. Unterrichtsform. Besonders III. und IV. enthält eine reichhaltige Fülle treffender Bemerkungen, ad III. lehrt, wie die einzelnen Lehrgegenstände fruchtbringend eingetheilt werden müssen. Spezielle Regeln werden angegeben 1) für den Religionsunterricht, 2) für die Sprachlehre, 3) für das Rechnen, 4) für die Lehre vom Menschen, 5) für die Weltkunde, resp. a. Geographie, b. Naturkunde, c. Geschichte, 6) für die technischen Gegenstände, Zeichnen, Gesang ꝛc., ad IV. kommen die verschiedenen Lehrformen in gänzlich ausführlicher Darstellung zur Sprache, und wie, wo und wann jede derselben ihre Anwendung finde, ob a. die vor- und nachsprechende oder b. die akromatische, oder c. die erotematische; ob a. die zergliedernde, oder b. die entwickelnde; ob die heuristische oder examinirende. Endlich machen den Beschluß die nöthigsten Fingerzeige bei Anwendung der katechetischen Lehrform, wie Fragen und Antworten einzurichten sind und sog. katechetischen Hülfsmittel, Schilderungen, Beispiele, Geschichten, Parabeln, Sprachwörter u. drgl. m. in Gebrauch zu ziehen seyen, und wie die Katechismenlehren selbst fruchtbringend erklärt werden müssen.

So möge denn dieser pädagogische Leitfaden, welcher von den Kenntnissen des Hrn. Vrfs. ein sehr schönes Zeugniß ablegt, für die gründliche Bildung der bayerischen Schullehrer fortan recht gedeihlich wirken, und nicht bloß für die dortige Bamberger Anstalt, sondern auch für weitere Kreise des Königreiches eine umfassende Verbreitung finden, wie der treffliche Inhalt es mit vollem Rechte verdient. Besonders dürfte es von den Herrn Schulinspektoren allen bayerischen Schullehrern empfohlen werden können, um von dem ganzen Umfange ihrer pädagogischen Kenntnisse eine encyklopädische Darstellung in lichtvoller Anordnung zu erhalten.

Dem Vernehmen nach hat dieser anonyme Leitfaden Hrn. Heünisch zum Verfasser, I. Inspektor des Schullehrerseminars zu Bamberg, und der Erlös des Werkes ist für das Taubstummen-Institut zu Bamberg bestimmt. Demnach vereinigen sich der innere Werth und der äußere wohlthätige Zweck zur besten Empfehlung dieser Schrift. Dr. St.

2.

Das klassische Alterthum für Deutschlands Jugend. Eine Auswahl aus den Schriften der alten Griechen und Römer. Uebertragen von Dr. Heinrich Weil. Berlin 1843. Verlag von Veit und Comp.

> Unsere moderne Bildung beruht großentheils auf dem Gegensatz, in welchem uns das klassische Alterthum gegenüber steht. Es würde schwer und betrübend zu sagen seyn, was von ihr zurückbleiben möchte, wenn wir uns von Allem trennen sollten, was diesem Alterthume angehört. Wilhelm von Humboldt.

Das ist des Verfassers Motto, das Losungswort, welches er an die Spitze seines Buches stellet. Der Leser mag daraus erkennen, was der Verfasser uns bieten will, und wir erwarten dürfen. Uebrigens hat er sich über den Zweck seiner Arbeit noch deutlicher in der Vorrede ausgesprochen, welche 14 Seiten umfaßt. Daß man sich auf 14 Oktavseiten umfassend über Zweck und Anordnung eines Buches aussprechen kann, welches eine Auswahl aus den Schriften der alten Griechen und Römer für die Jugend enthält, wird mir jedermann glauben. Daher sey mir auch erlassen, einen Auszug aus derselben in meine Sprachweise zu übersetzen und hier einzureihen, wenn ich nur nicht unterlasse, anzugeben, für wen diese Auswahl ausgewählet worden. Sie ist bestimmt im Allgemeinen für alle, die noch jung sind an Geist und Herz, am inneren „Menschen“. Wer unter diese also sich rechnet, greife zu, greife nach „diesen noch frischen, unverwelkten Blüthen aus der kräftigen Zeit des Menschengeschlechtes“ und verjünge sich in diesem „nie versiegenden Born der Verjüngung“. Da nun des Alterthumes Geist dieser Born für jeden ist, welcher „ein wahrer Mensch“ seyn will (so versichert uns der Verfasser), und jeder gerne jung wird (das setze ich bei), so ist dieses Buch für wahre Menschen, die jung bleiben oder jung werden wollen an Geist und Herz, für gar viele und abermals viele. Meine Empfehlung kommt gewiß schon zu spät; denn das Buch ist und muß schon vergriffen seyn. Ich empfehle es aber ins-

besondere unserer lieben Jugend, namentlich jungen Herrchen und Damen — jungen und alten —, welche nach Bildung hungern und dürsten, aber nichts lernen wollen; denn durch dieses Buch „soll nichts gelehrt, kein Wissen mitgetheilt werden, sondern der eigentliche Zweck ist Bildung, wahre, menschliche Bildung". Ich würde gern dagegen einwenden, daß das Alterthum ein vorzügliches Bildungselement enthalte, daß ich jedoch das religiöse Moment in der Bildung über alles stelle; allein zu räsonniren ist hier der Platz nicht, und ich habe zu hohen Respekt vor der Weisheit von Berlin her, als daß ich mich erdreisten würde, um nähere Bestimmungen zu bitten, da ich das Orakel über mich schon ergehen höre: Das Bürschlein dort, im unbekanntesten Winkel in Schwaben, im stockfinstern Süden, wo die Leute noch um wenigst ein Jahrhundert zurück sind, beweise, daß er gerade dieses Bildungselement vor Allem bedürfe, da ihm noch alle „wahre, menschliche Bildung" abgehe und vorerst Herr Oken zu untersuchen habe, ob er je „ein wahrer Mensch" sey. Zudem geschehe dem Verfasser Unrecht, da er die Bibel als die andere Stütze der Bildung bezeichnet. Also für alle, welche bildungsempfänglich sind, ist das Buch bestimmt, daher vorzugsweise für die Jugend in Real- und Bürgerschulen. Diesen soll es ein „Lesebuch seyn neben andern, die unsere vaterländische Literatur vertreten". In diesen Schulen wird das Materielle nur gar zu sehr hervorgehoben und die Jugend auf das immer hingewiesen, was Nutzen bringt und zum sinnlichen Leben dienet, daher ein Werk wie dieses, welches so leicht in das Alterthum einführt, ohne durch die Labyrinthe des Sprachstudiums sich ermüden zu müssen, ganz zweckdienlich ist, da diese Uebersetzungen bei vollkommen schöner deutscher Sprache die Eigenthümlichkeiten der Klassiker möglichst treu wiedergeben. Ich bin zwar kein „gelehrter Kenner", aber aus angestellten Vergleichungen wollte ich dieses doch wahrgenommen haben. Und wenn erst, wie der Herr Verfasser wünscht, dieses Buch viele langweilige und faselnde Jugendschriften, welche jetzt, wie Pilze, über Nacht in Unzahl auf Heiden und Moore und aus Sümpfen emporschießen, verdrängen wird, dann drücke ich dem Verfasser für seine Mühe und Vorsicht bei der Auswahl dankbar die Hand. Aber wer findet in unsern Zeiten eine kräftige, körnige Kost schmackhaft? Darin stimme ich mit dem Verfasser vollkommen überein, daß „wir die Alten, jene die Jungen" sind; unsere Zähne sind stumpf, unsere Magen schlapp und alle Werkzeuge der Verdauung zur Funktion nur dienstwillig, wenn sie gekitzelt werden.

Nun zur Anzeige des Inhaltes.

Erste Abtheilung. Das Knabenalter.

Der Knabe Cyrus aus Xenophon; der Knabe Alcibiades; der

Knabe Alexander; der Knabe Cato aus Plutarch; das Mädchen Gorgo aus Herodot.

Sagen, epische Poesie.

Arion aus Herodot; Odysseus bei den Cyclopen, bei den Phäaken; das Götterkind Hermes aus Homer; der Schatz Rhamsinit aus Herodot und Philemon und Baucis aus Ovid.

Das Jünglings- und Mannes-Alter.

Manlius aus Livius; Agesilaus aus Plutarch; Dionys und Damokles aus Cicero; Phyrrhus und Cineas wieder aus Plutarch. Hierauf folgen ein Paar hübsche Auszüge aus Plutarch und der Ilias über Freundschaft unter Feinden, sodann drei über die Güter des Lebens aus Plutarch und Diogenes im Schattenreiche aus der Anthologie. Daran reihet sich Phocion aus Plutarch, über Größe in der Einfachheit aus dem Leben Alexanders und des Agesilaos aus Plutarch; Amasis, Glaukos, Psammenit, Solon und Crösus aus Herodot; Gespräch über Gottes Vorsehung aus Xenophon.

Zweite Abtheilung. Geschichtliches.

Die Entstehung der bürgerlichen Gesellschaft aus Platon; die drei Staatsformen der Perser und die Griechen aus Herodot; die Athener aus Plutarch; die Spartanerin aus der Anthologie und Ermahnung an Spartas Jünglinge von Tyrtäus. Hierauf die römischen Krieger aus Cäsar; an Rom von Melinno; die Römerin von Plutarch; die Germanen von Tacitus; der Ausbruch des Vesuv aus Plinius; die Athener vor Syracus aus Thucydides; Rechtfertigung des Demosthenes aus seiner Rede für den Kranz.

Züge und Gedanken.

Die Autoren, von denen eine Auswahl aufgenommen wurden, sind vorzüglich Stobäus und Plutarch, auch Cicero.

Blumenlese.

Diese umfaßt die Seiten 189 bis 193 von verschiedenen Klassikern.

Einige Sinngedichte aus dem Martial.

Philosophisches:

Vertheidigungsrede des Sokrates aus Platon; dessen Tod aus demselben; Trostbrief des Servius Sulpicius an M. T. Cicero. Streitfrage aus Cicero de officiis; über die Freundschaft aus Cicero; Hercules am Scheidewege aus Xenophon; die menschliche Seele und die Erziehung des Menschen zur Erkenntniß aus Platon. Schlüßlich

Lyrische und dramatische Poesie:
Anacreons Taube; die Cicaden aus Plantius Phädrus; die Bienen aus Virgil; an Grosphus, an Virgilius aus Horaz; das Land- und das Seeleben aus Moschus; an den höchsten Gott von Kleanth; die Macht der Töne aus Pindar und Oedipus von Kolonos von Sophocles.

Das Ganze umfaßt 271 Seiten. Die meisten Uebersetzungen sind von dem Verfasser selbst, mehrere von Herder, auch von Voß. Hätte der Verfasser alles selber übersetzt, würde das Buch gewonnen haben. Manchmal ist die Uebersetzung freilich hart, da der Verfasser eifrigst bemüht war, die Eigenthümlichkeiten des Autors wieder treuest zu geben.

Druck und Papier sind ausgezeichnet. Also als Lesebuch für Real- und Bürger- und auch für höhere Töchter-Schulen empfohlen! In Sammlungen von Jugendschriften will es aufgenommen seyn. J. K.

3.

Neueste Schulkarte vom Königreiche Bayern nach seinen neuesten Kreiseintheilungen. Dritte verbesserte Auflage. Augsburg in der Walch'schen Kunst- und Landkartenhandlung. 1844.

Vorliegende Schulkarte befaßt sich zunächst mit der geographischen Darstellung des Königreichs Bayern; es sind jedoch auch das angrenzende Württemberg, die von Württemberg umschlossenen Fürstenthümer Hohenzollern-Hechingen und Hohenzollern-Sigmaringen, und das Großherzogthum Baden nicht ausgeschlossen, und fast auf gleiche Art mit nur geringen Unterschieden behandelt. Es fehlt nämlich bei letztgenannten Ländern nur noch die besondere Colorirung der einzelnen Kreise, sonst könnte vorliegende Schulkarte von Bayern auch als eine Karte von all diesen kleinern südlichen Staaten aufgeführt werden.

Auf der Karte selbst findet man nur das Wissenswertheste aus unserer vaterländischen Geographie, womit einzig und allein eine Karte für die deutschen Schulen sich befassen soll. Die vorzüglichsten Orte, Städte, die Grenzen sind mit großer, jedermann sogleich in die Augen fallender Schrift und Illustration angegeben. Nebstdem findet man auf derselben eine nach den neuesten Berechnungen gemachte Angabe der Quadratmeilen und der Einwohner der verschiedenen acht Kreise, die bedeutendsten Merkwürdigkeiten, und so zu sagen eine kleine

Geschichte unsers Vaterlandes, indem die Klöster, Ruinen, Schlachten, Monumente und merkwürdige Begebenheiten bei den betreffenden Orten durch erkenntliche Zeichen angemerkt sind.

Für Anfänger in der Geographie, wie die Schüler der III. Klasse der deutschen Werktagsschulen sind, und für welche diese Karte bestimmt ist, wüßten wir wirklich keine zweckmäßigere Schulkarte zu empfehlen. Auf ihr ist Alles, was gerade für diese Schulkategorie das Wichtigste und Interessanteste ist, verzeichnet, und zwar der Art, daß sie über das ganze Vaterland einen leichten Ueberblick gewähret. Unseres Erachtens wird sich der Lehrer ihrer nicht ohne Nutzen bedienen und sie bietet ihm außerdem den nicht gering anzuschlagenden Vortheil für die Ruhe und Aufmerksamkeit der Schüler auf den Unterricht dar, daß er bei ihrer Anwendung wegen des großen Formats, der großen Schrift und Colorirung alle seine Schüler zugleich an ihr beschäftigen kann. Aus dem nämlichen Grunde möchte sie zur Realisirung des Wunsches der Staatsregierung, Alles zu beseitigen, was die Kurzsichtigkeit der Jugend herbeiführen könnte, als sehr brauchbar zu empfehlen seyn.

Warum gar keine Straße, auch nicht einmal eine Hauptverbindungsstraße angegeben ist, können wir durchaus nicht einsehen. Nach unserer Meinung sind diese doch nicht so ganz überflüssig. Wollen nur eins anführen. Um den Kindern die Karte so zu sagen ins Gedächtniß zu schreiben, und in ihnen Liebe zur Erlernung der Geographie zu erwecken, sieht man vielfach als eine gute Methode an, sie Reiserouten entwerfen zu lassen. Ist keine Straße auf der Karte verzeichnet, so werden Kinder sich nicht gleich auskennen und mit der Stang im Nebel herumfahren. — Noch haben wir was zu bemerken. Bei dem „angeblichen" Geburtsort Karls des Großen sollte doch durch ein Zeichen angedeutet seyn, welcher Ort gemeint sey. Nach dem, wie es dasteht, weiß man nicht, ist es der Wallfahrtsort Maria Eich, oder Petersbrunn unweit München. Sey aber gemeint, welcher da wolle, es ist keiner dieser Orte ganz richtig. Nach Fellers Dictionaire historique wird allgemein als der Geburtsort dieses großen Kaisers — Carlsburg, ein Castell in Oberbayern, angenommen, während Andere ohne Grund Ingelheim oder Aachen oder Jupille bei Lüttich angeben. Dieses Schloß mag noch bestehen oder nur in seinen Ruinen vorhanden seyn, jene obengenannten Orte können dann nicht als Geburtsort Karls des Großen angeführt werden. Zugleich ist nach dieser Mittheilung das „angeblich" zu bestimmen. Manchmal wäre ein deutlichere Schrift wünschenswerth.

F. I. H.

IIII.

Verschiedenes.

Auszüge
aus dem Regierungsblatt und den Kreis-Intelligenzblättern des Königreichs Bayern.

Das Schulwesen betreffend.

I. Aus dem Regierungsblatte 1844, St. 1—28. excl. II. Aus den Regierungsblättern 1844, und zwar aus dem Intelligenzblatte des Kreises a. Oberbayern, St. 1—17; b. Niederbayern, St. 1—17; c. Pfalz, St. 1—23; d. Oberpfalz und Regensburg, St. 1—34; e. Oberfranken, St. 1—52; f. Mittelfranken, St. 1—34; g. Unterfranken und Aschaffenburg, St. 1—50; h. Schwaben und Neuburg, St. 1—17.

I. Verordnungen, Verfügungen und Bekanntmachungen.

a. Der königl. Regierung des Kreises Oberbayern.

1. (Die Anlehen aus den Stiftungsfonds der Blinden-Erziehungs-Anstalt München betr.)

Im Namen Sr. Majestät des Königs.

Gemäß höchsten Rescripts des k. Ministeriums des Innern vom 20. v. M. haben Seine Majestät der König, auf so lange Allerhöchstdieselben nicht anders verfügen, unter theilweiser Abänderung des Artikel II. der allerhöchsten Stiftungs-Urkunde vom 22. Sept. 1826 „die Gründung wegen Freiplätzen in der Blinden-Erziehungs-Anstalt des Königreichs" betr. (Regierungsblatt vom Jahre 1826 S. 737 ff.) den k. Kreis-Regierungen die Bescheidung der Anlehens-Gesuche zuzuweisen und dieselben allergnädigst zu ermächtigen geruht, bei Bewilligung solcher Anlehen von der Forderung des unter Ziffer 2 lit. a des II. Artikels der Stiftungs-Urkunde vorgeschriebenen Nachweises Umgang zu nehmen, so wie auch da, wo es nach den gegebenen Verhältnissen zweckmäßig scheint, Darlehen in runder Summe bis zu dem Betrage von Eintausend Gulden einschließlich unter Festsetzung einer einjährigen Zinszahlung und Aufkündungsfrist zu bewilligen.

München, den 27. Dezbr. 1843.

Königl. Regierung von Oberbayern.
Kammer des Innern.
v. Hörmann, Präsident.

Intbl. St. 1. S. 17 f. v. Spruner.

2. (Die unter den jungen Leuten überhandnehmende Kurzsichtigkeit betr.)

Im Namen Seiner Majestät des Königs.

Nachträglich zur Ausschreibung vom 26. v. M. im bezeichneten Betreffe (Intbl. v. Oberbayern St. 51 S. 1522) werden in Folge höchsten Ministerial-Rescripts v. 27. Oktbr. l. J. die sämmtlichen Distrikts-Polizei-Behörden von Oberbayern angewiesen, den Bestimmungen des organischen Ediktes über das Medizinalwesens vom 8. Sept. 1808 (§. 11 lit. 1) zu Folge bei Erbauung neuer Schulhäuser oder Einrichtung neuer Schulzimmer, dann Erweiterung oder Abänderung schon bestehender, jederzeit vorerst das Urtheil der k. Gerichtsärzte über die Zweckmäßigkeit derselben bezüglich ihrer Salubrität, und insbesondere ihrer Schädlichkeit oder Unschädlichkeit für die Seh-Organe zu erholen, und ihren Anträgen die geeignete Berücksichtigung zu widmen; überhaupt aber keine Schulzimmer dem öffentlichen Gebrauche zu öffnen, ehe nicht das gerichtsärztliche Gutachten hierüber zu Akten gebracht, und durch letzteres die Zweckmäßigkeit des Baues außer Zweifel gesetzt ist.

München, den 27. Dezbr. 1843.

Königl. Regierung von Oberbayern.
Kammer des Innern.
v. Hörmann, Präsident.

Intbl. St. 1. S. 18. v. Spruner.

3. (Die Vertheilung von Preisbüchern betr.)

Im Namen Seiner Majestät des Königs.

Im Verlage der Thomanischen Buchhandlung in Landshut ist im verflossenen Jahre eine von dem Professor des dortigen Gymnasiums Seb. Mutzl bearbeitete Schrift unter dem Titel „Urgeschichte der Erde" erschienen, welche vorzugsweise als Preisbuch empfohlen zu werden verdient, indem sie in dogmatischer Beziehung nicht nur nichts Irriges oder Bedenkliches enthält, sondern auch den Gegenstand mit aller Gründlichkeit behandelt, und Jünglingen eine feste Grundlage zur Beurtheilung der Einwürfe gewähret, welche von Geschichtsschreibern und Naturforschern der einfachen Erzählung der heiligen Schrift über die älteste Periode der Geschichte entgegengesetzt zu werden pflegen.

Da die Mißgriffe, welche seit einiger Zeit in Vertheilung der Preisbücher an den öffentlichen Unterrichts-Anstalten stattgefunden haben, zum Theile auch dadurch veranlaßt worden sind, daß den betreffenden Schulbehörden nicht immer eine hinlängliche Zahl tauglicher Bücher zur Auswahl zu Gebote stand, so müssen Werke, welche den Anforderungen dieses Zweckes entsprechen, als willkommene Erscheinungen angesehen werden, und es wird hiemit in Folge höchster Entschließung des k. Ministeriums des Innern vom 15. l. M. auf das bezeichnete Werk aufmerksam gemacht und den sämmtlichen Behörden an den katholischen Schul- und Studien-Anstalten zur Benutzung als Preisbuch nachdrücklich empfohlen.

München, den 22. Januar 1844.

Königl. Regierung von Oberbayern.
Kammer des Innern.
v. Hörmann, Präsident.

Intbl. St. 5. S. 162 u. 163. v. Spruner.

4. (Das Verbot des Verkaufs gefärbter Griffel betr.)

Im Namen Seiner Majestät des Königs.

Nachträglich zur Ausschreibung vom 4. Nov. d. Js. (Kr.-Intbl. S. 48. S. 1476) im bezeichneten Betreffe, wird hiermit bekannt gemacht, daß der Verkauf gefärbter Griffel als der Gesundheit höchst nachtheilig zu Folge Ministerial-Entschließung vom 22. d. Mts. allgemein verboten sey.

Sämmtliche Polizei-Behörden erhalten daher den Auftrag, den Verkauf der im Handel vorkommenden derlei Griffel zu untersagen und die vorhandenen wegzunehmen. Die Distrikts-Schul-Inspektionen haben die Jugend in Bezug auf den Gebrauch solcher Griffel gehörig beaufsichtigen zu lassen.

München, den 29. Januar 1844.

Königl. Regierung von Oberbayern.
Kammer des Innern.
v. Hörmann, Präsident.

Intbl. St. 6. S. 201. v. Spruner.

5. (Die unter den jungen Leuten überhandnehmende Kurzsichtigkeit betr.)

Im Namen Seiner Majestät des Königs.

Das von dem Hofrathe und Rektor des Lyceums zu Aschaffenburg Dr. Hoffmann bearbeitete Werk: „Vorschriften zur Erhaltung der Sehkraft in Bezug auf Lehrer und Schüler an den öffentlichen Unterrichts-Anstalten" hat die Presse verlassen und ist um den Preis von 3 Kr. von dem Verfasser zu beziehen.

Indem dieses hiemit zur öffentlichen Kunde gebracht wird, erhalten sämmtliche Vorstände der Gymnasien, der lateinischen und technischen Schulen des Regierungs-Bezirkes Oberbayern unter Hinweisung auf die Ausschreibung vom 26. Nov. v. J. in rubricirtem Betreffe (Kreisblatt Nr. 51. S. 1542 Ziffer III.) den Auftrag, dieses Werk aus den Erigenzen der betheiligten Lehranstalten anzuschaffen und vorschriftsmäßig an Lehrer und Schüler zu vertheilen.

Zugleich wird dasselbe in Absicht auf seine Gemeinnützigkeit und den geringen Preis auch den deutschen Schullehrern, den Schuldienst-Exspektanten und Schulseminaristen nachdrücklich empfohlen.

München, den 21. Febr. 1844.

Königl. Regierung von Oberbayern.
Kammer des Innern.
v. Hörmann, Präsident.

Intbl. St. 9. S. 310 ff. v. Spruner.

6. (Den Geschäftsgang in deutschen Schulsachen betr.)

Im Namen Seiner Majestät des Königs.

In letzterer Zeit ist in deutschen Schulsachen eine zeitraubende Geschäfts-Vermehrung dadurch hervorgerufen worden, daß die Schullehrer des Regierungs-Bezirkes Vorstellungen und Beschwerden, welche geschäftsordnungsmäßig und im gesetzlichen Instanzenzuge zunächst an die Unterbehörden

gelangen sollten, unmittelbar in den Einlauf der unterfertigten Stelle gebracht werden.

Diesem Uebelstande zu begegnen, wird mit Bezug auf die Formations-Verordnung vom 17. Dezbr. 1825 (Regierungsblatt S. 1049), dann die allerhöchste Verordnung vom 29. Dezbr. 1836 (Regierungsblatt S. 1029) und die hier einschlägigen Vorschriften, angeordnet, was folgt:

I.

Gesuche um ausgeschriebene Schuldienste sind an die k. Regierung stylisirt, halbbrüchig geschrieben, ausschließend bei der Distrikts-Schulbehörde des betreffenden Schulorts unter Beifügung der verschlossenen Qualifikations-Listen-Extrakte einzureichen, und sodann nach Ablauf des Bewerbungstermines als Beilagen des von der Distriktions-Polizei- und Distrikts-Schul-Behörde gemeinsam zu erstattenden Berichtes anher einzusenden.

II.

Gesuche der Schullehrer um Versetzung und Beförderung, sowie um Gehaltserhöhung und außerordentliche Unterstützung aus dem Kreisschulfonde sind zwar an die k. Regierung zu stylisiren, dagegen bei der betreffenden Lokal-Schul-Inspektion Behufs der Bestätigung der angegebenen Motive und Beifügung ihrer Erinnerung einzureichen, und von dieser an die königl. Distrits-Schul-Behörde zur weitern Beförderung bezüglich der Gesuche der letztgedachten Kategorie aber zugleich mit dem Nachweise zu übergeben, daß die erbetene Gehaltsvermehrung oder Unterstützung nothwendig und aus örtlichen Fonds nicht geleistet werden kann.

Uebrigens sind, um die Nachtheile des Personalwechsels unter dem Schuljahre so viel möglich abzuwenden, Versetzungs- und Beförderungsgesuche, wenn nicht außerordentliche Umstände eine unaufschiebbare Verfügung erheischen, nur zu einer Zeit zu begutachten, wo eine Störung des Unterrichtes am wenigsten zu befürchten ist.

Am füglichsten werden derlei Verlangen gegen Ablauf des Sommer-Halbjahres geschehen können.

III.

Die auf die alljährliche Vertheilung der erhöhten Schuldotation abzielenden Gesuche hat, wie bisher, die Distrikts-Schul-Behörde zu sammeln, und in der durch Regierungsausschreibung vom 9. Juni 1839 Nr. 1824 vorgezeichneten tabellarischen Form mit ad marginem beigefügtem Gutachten während der Monate August und September einzusenden; wobei bemerkt wird, daß eine besondere deßfallsige Weisung künftighin nicht ergehen und jede verspätete Vorlage ohne alle Berücksichtigung bleiben wird.

IV.

Beschwerden in Schulsachen, insbesondere auch Streitigkeiten zwischen Schullehrern und Pfarrern oder Gemeinden in Bezug auf die Verhältnisse der Schule und die Schulordnung, ferner über Anstände wegen der Schulgebäude und ihrer Baulast, über Schulgründe, über Regulirung des Schulgeldes, über die wechselseitigen Schulsprengel und über verordnungsmäßige und hergebrachte Reichnisse, insoferne diese nicht auf Privatrechtsmitteln beruhen, eignen sich in I. Instanz zur Entscheidung der Unterbehörden, und

können nur im Rekurswege, oder wenn die erstinstanzielle Entscheidung ungewöhnlich verzögert oder gänzlich verweigert worden, zur Kenntniß der k. Regierung gebracht werden.

Bei diesem Anlasse werden

V.

Den Schulbehörden zugleich die über das Verfahren in Schulhaus-Bausachen bestehenden Vorschriften in der Absicht in Erinnerung gebracht, damit durch erschöpfende Instruirung, namentlich des Bau-Konkurrenzpunktes die häufigen Rückfragen beseitiget werden, unter welchen die Bauangelegenheit selbst eine Verzögerung, oft auf Jahre hinaus, erlitten hat.

Vorstehende Entschließung haben die Distrikts-Schul-Behörden zur beziehungsweisen pünktlichen Nachachtung zu nehmen, dann aber auch den sämmtlichen Lokal-Schul-Inspektionen, sowie dem gesammten Schullehrer-Personale mit dem ausdrücklichen Beisatze zu eröffnen, daß fernerhin Eingaben und Vorstellungen derselben jeder Art, soferne sie nicht durch die einschlägigen Unterbehörden zur Vorlage kommen, oder ihre Rechtfertigung nicht in dem unter Nr. IV. enthaltenen Schlußsatze finden, lediglich zu den Akten werden gelegt werden.

Der Nachweis, daß diese Eröffnung richtig geschehen, ist in der Schulregistratur zu hinterlegen.

München, den 22. Februar 1844.

Königl. Regierung von Oberbayern.
Kammer des Innern.
v. Hörmann, Präsident.

Intbl. St. 9. S. 311 ff. v. Spruner.

7. (Die Einrichtung einer Anstalt für arme krüppelhafte Kinder betr.)

Im Namen Seiner Majestät des Königs.

Die über die Errichtung einer Anstalt für arme krüppelhafte Kinder in der k. Haupt- und Residenzstadt München erfolgte Allerhöchste Entschließung vom 28. v. Mts. wird nachstehend zur allgemeinen Kenntniß gebracht.

München, den 4. März 1844.

Königl. Regierung von Oberbayern.
Kammern des Innern.
v. Hörmann, Präsident.

v. Spruner.

Ludwig,
von Gottes Gnaden, Pfalzgraf bei Rhein, Herzog von Bayern, Franken und in Schwaben rc. rc.

Wir haben in der Absicht, die bedauernswerthe Lage armer krüppelhafter Kinder in bleibender Weise zu verbessern, Uns bewogen gefunden, das für diese Klasse von Kindern von dem quiescirten Conservator v. Kurz dahier gegründete Institut, unter Zuweisung einer entsprechenden Dotation in eine öffentliche Anstalt umzuwandeln, welche ihren Sitz in München haben wird, und bestimmen deßfalls, auf so lange Wir nicht anders verfügen, was folgt:

I.

Die erwähnte Anstalt soll bestimmt seyn, der Verwahrlosung armer krüppelhafter Kinder und ihren üblen Folgen durch christliche, religiöse Erziehung, Unterricht und angemessene Beschäftigung entgegen zu wirken, und die ihr anvertrauten Zöglinge durch allmählig fortschreitende Uebung zum selbstständigen Betriebe irgend einer der frei gegebenen Erwerbsarten, oder aber zum Uebertritte in ein ordentliches Gewerbe zu befähigen.

II.

Die Aufnahme in die Anstalt bleibt vor der Hand auf zwölf= bis vierzehnjährige Knaben beschränkt, welche sich in einem solchen Zustande der Krüppelhaftigkeit befinden, daß ihnen, nach beendeter Werktags=Schulpflichtigkeit, der sofortige Eintritt in die Lehre bei Gewerbsmeistern nicht wohl möglich ist.

Hiebei wird übrigens erfordert, daß die Aufzunehmenden nicht blödsinnig, noch mit ansteckenden, oder eine chirurgische Operation erfordernden Leiden behaftet, und daß dieselben gehörig geimpft sind, ferner daß sie des Sehvermögens und des Gehörs nicht entbehren, und ohne Hülfe Anderer gehen können, endlich daß die Hände derselben jene Bewegungsfähigkeit besitzen, welche zu den im Institute vorkommenden Arbeiten nöthig ist.

III.

Der Nachweis über vorstehende Erfordernisse hat durch die Vorlage des Geburts= und Schulentlassungs=, dann des Impfungszeugnisses und beziehungsweise durch ein, die geistige und körperliche Beschaffenheit des Knaben erschöpfend würdigendes Zeugniß des betreffenden Gerichtsarztes zu geschehen.

IV.

Der Unterricht und die Beschäftigung der Zöglinge umfassen:

1. Den Religions=Unterricht, welcher durch Geistliche der betreffenden Glaubensbekenntnisse in der Anstalt selbst ertheilt werden wird;
2. den Unterricht an der von den Zöglingen zu besuchenden Sonn= und Feiertagsschule, wobei auf entsprechende Nachhülfe in den bezüglichen Lehrgegenständen im Institute selbst thunlichst Bedacht genommen werden soll;
3. den Unterricht an der Handwerks=, Sonn= und Feiertagschule;
4. die theoretisch=praktische Anleitung zu angemessenen, dem freien Erwerbe anheimgegebenen Arbeiten in der Anstalt, als: Papp=, Massa=, Etuis= und Futteral=Arbeiten, geometrische Zeichnung, und daraus abgeleitete Darstellung verschiedener Körper= und Krystallformen, die Zuschneidelehre, die Anfertigung von Modellen und Malerpatronen, von Flecht= und Schnitzarbeiten, von Malerpinseln, so genannten Schwarzwälder=Uhren u. s. w.

Der Betrieb dieser Arbeiten geschieht auf Rechnung der Anstalt.

V.

Für die körperliche Pflege, für Bewegung und Erholung der Zöglinge, so wie für geeignete Zucht und Ordnung soll angemessene Fürsorge getragen

werden. Die Kleidung der Zöglinge besteht in Ueberröcken und Beinkleidern von grauem Tuche. Die Kost soll einfach und nahrhaft seyn.

VI.

Die Dauer des Aufhaltens in der Anstalt bleibt in der Regel auf drei Jahre festgesetzt, doch kann dieselbe in besondern Fällen ausnahmsweise auch verlängert werden. Bei dem Austritte erhalten die Zöglinge ein Zeugniß über sittliches Betragen, Fleiß und über die in der Anstalt erworbene Befähigung.

VII.

Sobald die Kräfte der Anstalt es gestatten, wird in nähere Erwägung gezogen werden, ob und wie mit der Erziehung und dem Unterrichte im Institut eine eigene Beschäftigungsanstalt in Verbindung zu setzen sey, in welcher Zöglinge, die sich durch Sittlichkeit, Fleiß und Fortschritte während der dreijährigen Lehrzeit auszeichnen, auch nach Beendigung der letzteren Unterkunft, Verpflegung und angemessene Beschäftigung finden.

VIII.

Die gesammte Leitung der Anstalt wird einem zugleich funktionirenden Vorstande übertragen, dessen Ernennung Wir Uns vorbehalten. Außerdem wird das Institut mit einem Vorarbeiter, welcher zugleich die Funktion eines Aufsehers zu übernehmen hat, dann mit dem erforderlichen Dienstpersonale versehen werden.

IX.

Die Anstalt wird nach Maaßgabe Unsrer Verordnung vom 17. Dez. 1825, §. 38 der Oberaufsicht der k. Regierung von Oberbayern, Kammer des Innern, untergeben.

Die Verwaltung des Dotations-Vermögens derselben ist von der Unterrichts-Stiftungs-Administration dahier zu übernehmen, und unter der Curatel der genannten Kreisregierung zu führen.

X.

Aus den Zinsen der Dotations-Capitalien, dann aus den übrigen Einnahmen der Anstalt, wozu insbesondere die aus den Kreisfonds für spekulative Zwecke in den Regierungs-Bezirken diesseits des Rheins seit dem Jahre 1839 alljährlich bewilligten Zufluß für Freistellen gehören, sollen Zöglinge, deren Armuth und Würdigung nachgewiesen ist, Wohnung, Kleidung, Kost und Unterricht im Institut unentgeldlich erhalten.

XI.

Die Anzahl dieser Freiplätze richtet sich nach dem Maaße der durch die Dotation und durch die Willigung der Landräthe dargebotenen Mittel.

Es soll auf ihre allmählige Vermehrung fortwährend Bedacht genommen werden.

XII.

Die Verleihung der aus Kreisfonds dotirten Freiplätze findet nur an krüppelhafte Kinder statt, welche den betreffenden Regierungs-Bezirke durch die Heimot angehören.

Für jede solche Freistelle ist alljährlich ein Zuschuß von 100 fl. aus Kreisfonds zu leisten.

XIII.

Für einen zahlenden Zögling sind alljährlich 130 fl. mittelst halbjähriger Vorausbezahlung an die Anstalt zu entrichten.

XIV.

Die Gesuche und Aufnahme in die Anstalt sind, mit den erforderlichen Nachweisen versehen, an die betreffenden k. Kreisregierungen, Kammer des Innern, zu richten, und von diesen dem Ministerium des Innern gegen das Ende eines jeden Verwaltungsjahres mit gutachtlichem Antrage vorzulegen.

München, den 28. Februar 1844.

Ludwig. v. Abel.

Auf Königlich Allerhöchsten Befehl.
Der General-Secretär.
Franz von Kobell.

Intbl. St. 10. S. 337 ff.

8. (Die Obstbaumzucht in den Schulgärten betr.)

Im Namen Seiner Majestät des Königs.

Es sind gegründete Klagen darüber erhoben worden, daß von Seite mancher Schul-Inspektionen und Schullehrer der Anlegung und Benützung der Schulgärten nicht jene Sorgfalt zugewendet werde, welche zur Förderung der Obstbaumzucht und zur Verbreitung gemeinnütziger Kenntnisse erforderlich ist; insbesondere aber ist in Erfahrung gebracht worden, daß Schullehrer die vorhandenen Schulgärten nur für ihre häuslichen Bedürfnisse und für ihren Privatvortheil benutzen, den Unterricht in der Obstbaumzucht ganz vernachlässigen, oder nur sehr saumselig und ungenügend ertheilen, sowie daß die betreffenden Local-Schul-Insvektionen für Beseitigung der eingedrungenen Mißstände und für Herstellung und vorschriftsmäßige Pflege den Schulgärten nicht genug Sorge tragen.

Die unterfertigte Stelle sieht sich daher gedrungen, die obengenannten Behörden auf die Ausschreibung der k. Regierung des vormaligen Isarkreises vom 18. April 1815 (Kreisbl. Seite 345—350), 18. August 1825 (Kreisbl. Seite 626 u. 627) mit dem gemessensten Auftrage hinzuweisen, durch geeignete Verfügung dafür Sorge zu tragen, daß in allen Schulorten, wo bisher Schulgärten nicht bestanden, solche angelegt, die vorhandenen aber vorschriftsmäßig benutzt, in denselben neben dem theoretischen Unterrichte in der Schule auch praktischer Unterricht in der Obstbaumzucht und im Gartenbau zu angemessenen Stunden der Jugend ertheilt, und hiedurch ein lebhaftes Interesse für diesen wichtigen Culturzweig erweckt werde.

Zum Behufe der besondern Wahrnehmung, ob und wie weit die Schullehrer diesen Unterrichtszweig sich angelegen seyn lassen, haben die Distrikts-Schulinspektoren hierauf bei Vornahme der alljährl. Schulvisitationen ein besonderes Augenmerk zu richten, und eine ausdrückliche Bemerkung in den Visitationsprotokollen, so wie auch in jeder künftighin anher einzusendenden Qualifikationsliste niederzulegen.

München, den 11. März 1844.

Königl. Regierung von Oberbayern.
Kammer des Innern.
v. Hörmann, Präsident.

Intbl. St. 12. S. 421. v. Spruner.

b. Der königl. Regierung des Kreises Niederbayern.

1. (Vertheilung von Preisbüchern betr.)

Intbl. St. 4. S. 54. Siehe oben S. 95.

2. (Das Verbot des Verkaufes gefärbter Griffel betr.)

Intbl. St. 6. S. 91. Siehe oben S. 95.

3. (Den Besuch der Schulen von Seite der an ansteckenden Krankheiten darniedergelegenen und noch nicht vollkommen geheilten Kinder betr.)

Im Namen Seiner Majestät des Königs.

Das unterm 15. l. M. an die k. Regierung von Oberbayern, Kammer des Innern, erlassene höchste Ministerial-Rescript, rubricirten Betreffes, wird in nachstehender Abschrift sämmtlichen Schulbehörden zur Wissenschaft mit dem Auftrage bekannt gegeben, dieselbe sogleich zur Kenntniß der Schulvorstände und Lehrer zu bringen, und den Vollzug aufs Pünktlichste zu überwachen.

Landshut, am 17. Februar 1844.

Königl. Regierung von Niederbayern.

Kammer des Innern.

Frhr. v. Wulffen, Präsident.

Sartorius, Secretär.

Abdruck.

Königreich Bayern.

Ministerium des Innern.

Es ist zur Anzeige gekommen, daß ein Vater seinen an einem Scharlachfieber krank darniedergelegenen, und noch in dem Stadium der Reconvalescenz befindlichen Sohn dahier in die Schule geschickt, und dadurch die Veranlassung gegeben hat, daß ein anderer Knabe in der Schule angesteckt und das Opfer der Krankheit geworden ist.

Es ist von der höchsten Wichtigkeit, daß der Wiederkehr solcher bedauerlicher Fälle für immer vorgebeugt werde, und es haben daher Seine Majestät der König allergnädigst zu befehlen geruht, daß künftig kein Kind, welches eine ansteckende Krankheit gehabt hatte, nicht eher in die Schule wieder zugelassen werde, bis nicht der betreffende Arzt in einem bei Eidespflicht auszustellenden und dem Lehrer anzuzeigenden Zeugnisse erklärt, daß des Kindes Aufnahme in die Schule ohne Gefahr der Ansteckung geschehen kann.

Das vorgelegte Zeugniß ist in solchen Fällen, sammt der demselben aufzuschreibenden Aufnahms-Bewilligung bei den Schul-Akten aufzubewahren.

Die königl. Regierung, Kammer des Innern, erhält den Auftrag, von diesem allerhöchsten Befehle Seiner Majestät des Königs nicht nur sämmtliche Schulvorstände und Lehrer der Haupt- und Residenzstadt München, sondern auch des ganzen Regierungs-Bezirkes augenblicklich und, soviel die Haupt- und Residenzstadt betrifft, noch im Laufe des heutigen Tages

in Kenntniß zu setzen, den strengsten Vollzug desselben anzuordnen, und wie geschehen, binnen drei Tagen anzuzeigen.

München, den 15. Februar 1844.

Auf Seiner Königl. Majestät allerhöchsten Befehl.

Intbl. St. 8. S. 133. v. Abel.

4. (Die unter den jungen Leuten überhandnehmende Kurzsichtigkeit betr.) Intbl. St. 9. S. 152. Siehe oben S. 95.

5. (Die Erweiterung des Taubstummen-Unterrichtes betr.)

Im Namen Seiner Majestät des Königs.

Nach Inhalt höchsten Ministerial-Rescriptes vom 24. v. Mts. haben Seine Majestät der König die Bildung eines Privat-Vereines zur Förderung des Taubstummen-Unterrichtes in Niederbayern zu bewilligen, und zugleich den zu diesem Zwecke in Vorlage gebrachten Statuten die allerhöchste Genehmigung zu ertheilen geruht.

Diese Statuten bezielen nach der Intention des Vereines die Unterstützung armer Taubstummen zu dem Zwecke, um dieselben durch Unterstützung zur möglichsten intellectuellen und sittlichen Entwickelung und zur bürgerlichen Brauchbarkeit zuführen.

Die königl. Regierung ist auf's Lebhafteste überzeugt, daß dieser Jedem gleich naheliegende Zweck auch allenthalben mit gleicher Innigkeit und Theilnahme erfaßt und hierdurch dem Vereine jene Ausdehnung verschafft werde, welche im Vereine mit den bereits gegebenen Mitteln die nachhaltige Erfüllung des vorgesetzten Zieles sichert.

Indem die allerhöchst genehmigten Statuten in nachstehendem Abdrucke öffentlich bekannt gemacht werden, wird damit die dringende Einladung zur zahlreichen Theilnahme am Vereine in Folge der von Seite der königl. Districts-Polizeibehörden zu veranstaltenden Subscription hierdurch verbunden.

Landshut, den 7. April 1844.

Königl. Regierung von Niederbayern. Kammer des Innern.

Frhr. v. Wulffen, Präsident.

Sartorius, Secretär.

Allerhöchst genehmigte Statuten des Vereins zur Beförderung des Taubstummen-Unterrichts in Niederbayern.

I.

Bildung und Zweck des Vereins.

§. 1.

Der zur Beförderung des Taubstummen-Unterrichts in Niederbayern konstituirte Verein besteht aus Mitgliedern ohne Unterschied des Standes, der Religion und des Geschlechtes, welche sich zur Aufgabe machen, unterrichtsfähigen, vermögenslosen Taubstummen, die Wohlthat geistiger Ausbildung und einer sittlich-religiösen Erziehung zuzuwenden.

§. 2.

Da diese Doppelaufgabe am verlässigsten nur da erzielt werden kann, wo entsprechender Unterricht und ununterbrochene Aufsicht stattfinden, so

werden die Unterstützungen des Vereins vorzugsweise darauf berechnet, vermögenslosen Taubstummen des Taubstummen-Instituts zu Straubing durch Bezahlung der Verpflegskosten zugänglich zu machen, und den dort befindlichen armen Taubstummen Kleidung, Schulbücher und sonstige Lehrmittel zu verschaffen, ohne jedoch die Möglichkeit aufzugeben, Taubstumme, welche aus dem Institute treten, oder die erforderliche Bildung außer dem Institute gewinnen, zu irgend einem ihr Fortkommen befördernden Zwecke Unterstützung zu gewähren.

II.

Mittel zur Erfüllung des beabsichtigten Zweckes.

§. 3.

Die Mittel zur Erzielung des bezeichneten Zweckes werden theils aus den ordentlichen Beiträgen der Vereinsmitglieder, theils aus Unterstützungen gewonnen, welche an Geld, Kleidungsstücken, Büchern und dergl. dem Vereine zugewendet werden.

§. 4.

Jedes Individuum, welches dem Vereine beitritt, verpflichtet sich hiedurch zu einem vorauszubezahlenden Beitrage von 6 Kreuzer auf die Dauer eines Jahres, außerdem aber auch zur möglichsten Förderung des Vereinszweckes durch Gewinnung von Mitgliedern und außerordentlichen Beiträgen von Nicht-Mitgliedern.

§. 5.

Die Erhebung geschieht halbjährig zu Anfang des Monats Januar und Juli jeden Jahres zunächst an die in den einzelnen Distrikten befindlichen Percipienten; außerdem steht es aber auch jedem Mitgliede frei, den ganzen Jahresbeitrag auf einmal zu bezahlen, was zur Vereinfachung der Geschäftsführung nur erwünscht seyn kann.

III.

Aufnahme und Austritt der Mitglieder.

§ 6.

Jede selbstständige Person kann dem Vereine beitreten und übernimmt vom Tage des Eintrittes die in §. 4 ausgesprochenen Verbindlichkeiten.

Die Anmeldungen zur Aufnahme können bei dem Ausschusse des Vereines mündlich oder schriftlich, außerdem aber auch bei den zur Erhebung der Beiträge aufgestellten Vereinsmitgliedern geschehen.

§. 7.

Der Austritt aus dem Vereine erfolgt

a. bei dessen Auflösung;
b. bei dem Tode des Mitglieds, dessen Erben haben jedoch für die vollständige Entrichtung des Jahresbeitrages zu haften;
c. durch Aufkündung, welche aber spätestens bis zum letzten August jeden Jahres erfolgen muß, außerdem angenommen wird, daß das Mitglied sich das nächste Jahr wieder verbindlich gemacht habe;
d. Durch Verlegung des Wohnsitzes an einen Ort außerhalb des Regierungsbezirkes, soferne nicht das Mitglied dem Vereine einverleibt bleiben zu wollen ausdrücklich erklärt;

e. durch Ausschluß, wenn auf dreimalige Mahnung der treffende Beitrag nicht geleistet wurde, ohne daß jedoch hiemit ein Verzicht des Vereines auf den Jahresbeitrag verbunden ist.

IV.
Geschäftsführung des Vereins.

§. 8.

Die Geschäfte des Vereines werden theils durch die Plenarversammlung (siehe §. 10.), theils durch einen Ausschuß verwaltet, der aus Mitgliedern zusammengesetzt ist, welche in der Kreishauptstadt, oder in deren nächsten Umgebung ihren Wohnsitz haben. Dieser Ausschuß besteht aus

dem ersten,
dem zweiten Vorstande,
dem Secretäre,
dem Cassier, und
drei Ausschußmitgliedern.

§. 9.

Dem Ausschusse liegt die Besorgung aller jener Geschäfte ob, welche nach dem folgenden §. 16. nicht der Plenarversammlung ausdrücklich vorbehalten sind.

Insbesondere kömmt dem ersten, oder in dessen Verhinderung dem zweiten Vorstande die Vertheilung der Geschäfte, die Anordnungen der Ausschußsitzungen, der Vollzug der Sitzungsbeschlüsse, die Eröffnung aller Einläufe, die Unterzeichnung der Ausfertigungen und die Contensignatur aller Zahlungsanweisungen zu.

Der Secretär hat das Sitzungs- und Einlaufsprotocoll zu führen, die Ausfertigung aller Beschlüsse und Schreiben zu bewerkstelligen und die Registratur in Ordnung und das Verzeichniß der Mitglieder evident zu halten.

Der Cassier besorgt die Einnahmen und Ausgaben und deren Journalisirung, und hat die Gelder des Vereins im Verwahr.

Die Perception der Beiträge geschieht zunächst durch die in den einzelnen Polizeidistricten von den Vereinsmitgliedern der Districte aufgestellten Percipienten, welche die auf dem Grund des Mitgliederverzeichnisses ersammelten Beiträge an den Vereinscassier gegen eine von dem Vorstande mitgezeichnete Empfangsbestätigung abliefern.

Verbindlichkeit des Cassiers ist es ferner, im Monate August jeden Jahres gehörig belegte Rechnung zu stellen, welche durch ein Mitglied des Ausschusses revidirt und zur Vorlage an die Plenarversammlung bereift wird.

§. 10.

Im Monate September findet alljährlich eine Plenarversammlung statt, für welche regelmäßig im Monate August zugleich mit der Anzeige über den Tag der Prüfung am Taubstummen-Institute zu Straubing die Terminsbestimmung erfolgt.

Sämmtliche Vereinsmitglieder sind befugt, dieser Versammlung beizuwohnen, den Rechenschaftsbericht des Vorstands zu vernehmen, die revidirte Rechnung zu bescheiden, über die vorliegenden Unterstützungsgesuche und die

hierüber in der Regel vernommenen Anträge des Vorstandes des Taubstummen-Institutes nach Maßgabe der verfügbaren Mittel für das nächstfolgende Schuljahr Beschluß zu fassen und die Wahl eines neuen Ausschusses vorzunehmen.

§. 11.

Die Beschlußfassung hiebei geschieht, wie bei den Beschlüssen des Ausschusses, durch relative Stimmenmehrheit der bei der Versammlung und resp. der Sitzung erschienenen Vereinsmitglieder.

V.

Vermögen des Vereins und Haftung der Mitglieder.

§. 12.

Bei allenfallsiger Auflösung des Vereines fällt dessen nach Tilgung aller Verbindlichkeiten verbleibendes Vermögen dem Taubstummen-Institute zu Straubing zu.

§. 13.

Für allenfallsige Schulden des Vereins haftet lediglich die Casse und dessen sonstiges Vermögen; keineswegs aber ruht eine solche Haftung auf den einzelnen Mitgliedern und deren Privatvermögen.

VI.

Aenderung der Statuten.

§. 14.

Anträge auf Abänderung der Statuten müssen bei dem Vorstande angebracht werden, welcher solche mit dem Ausschusse reiflich berathen, und wenn sie in dieser Berathung als begründet und nützlich anerkannt werden, an die Plenarversammlung bringen wird.

Im Falle ihrer Annahme muß die Genehmigung der königl. Regierung erholt werden, bis zu deren Erfolg jede Aenderung wirkungslos bleibt.

Intbl. v. Niederb. St. 15. S. 254—257.

c. Der Königl. Regierung des Kreises Pfalz.

1. (Die Einführung der biblischen Geschichte nach Hübner von Rauschenbusch in den protest. Schulen der Pfalz betr.)

Im Namen Seiner Majestät des Königs.

Nachdem Seine königl. Majestät mittelst Allerhöchster Entschließung vom 3. Juli d. J „die Verhandlungen der protest. Generalsynode vom Jahre 1841 betr.“ unter Ziffer III. zu genehmigen geruht haben, daß das Lehrbuch der biblischen Geschichten nach Hübner von Rauschenbusch, 27te Auflage, an den protestantisch-deutschen Schulen eingeführt werde, und bereits Vorsätze getroffen worden ist, daß dieses Lehrbuch um den Preis von 22 kr. zum Vortheile der allgemeinen protestantischen Pfarr-Wittwenkasse im Secretariate des königl. Konsistoriums zu Speyer zu haben ist, so werden die sämmtlichen protestantischen königl. Districts- und Local-Schulbehörden hievon in Kenntniß gesetzt und angewiesen, die allgemeine Einführung dieses Lehrbuches in den protestantisch-deutschen Schulen bald möglichst zu verwirklichen. Speyer, den 28. Dezbr. 1843.

Königl. Bayer. Regierung der Pfalz. Kammer des Innern.

Fürst von Wrede.

Intbl. St. 1. S. 14. Schalk, coll.

2. (Die deutschen Schulen in der Pfalz betr.)

Im Namen Seiner Majestät des Königs.

Der dermalige Stand des deutschen Schulwesens in der Pfalz, bezüglich des Dienstes-Einkommens der Lehrer und Gehülfen, wird nachstehend zur allgemeinen Kenntniß gebracht.

Speyer, den 30. Dezbr. 1843. Königl. Bayerische Regierung der Pfalz. Kammer des Innern.

Fürst v. Wrede.

Luttringshausen coll.

Intbl. der Pfalz St. 2. S. 17.

Summarische Darstellung

des deutschen Schulwesens in der Pfalz im Monate Dezember 1843, in Bezug auf das Einkommen der Lehrer und Gehülfen.

Land-Commissariat	Gesammtz. der		Zahl der Schullehrer mit Besoldung von					Zahl der Gehülfen mit Besoldung von				Zahl der Lehrer			Zahl der Gehülfen	
	Lehrer	Gehülfen	200 fl. bis 249 fl.	250 fl. bis 299 fl.	300 fl. bis 349 fl.	350 fl. bis 399 fl.	100 fl. u. darüber.	150 fl. bis 174 fl.	175 fl. bis 199 fl.	200 fl. u. darüber.	Vergleichung des Standes der Lehrer u. Gehülfen in Bezug auf Diensteseinkommen vom Jahre 1842/43 gegen 1843/44.	unter 200 fl.	mit 200 fl. bis 299 fl.	mit 360 fl. u. darüber.	unter 150 fl.	mit 150 fl. und darüber.
Bergzabern	81	13	28	11	35	1	6	1	6	6						
Cusel	100	9	77	9	14	—	—	1	5	3						
Frankenthal	82	11	18	7	34	5	18	2	—	9						
Germersheim	70	41	10	1	39	5	15	1	1	39	Stand von 1842/43.	—	592	512	—	210
Homburg	112	8	81	16	14	1	—	3	1	4						
Kaiserslautern	100	19	62	10	15	1	12	9	4	6						
Kirchheim	110	28	57	14	33	1	5	13	3	12						
Landau	101	22	15	6	54	10	16	—	4	18	Stand von 1843/44.	—	584	529	—	528
Neustadt	99	29	18	12	38	7	24	1	2	26						
Pirmasens	85	13	53	5	20	4	3	3	6	4						
Speyer	70	20	10	4	33	9	14	1	1	18						
Zweibrücken	101	15	45	15	28	2	11	3	1	11						
	1111	228	474	110	357	46	124	38	34	156						

3. (Das Verbot des Verkaufes gefärbter Griffel betr.)

Intbl. St. Nr. 9. S. 77. Siehe oben S. 95.

4. (Den Besuch der Schüler von Seite der an ansteckenden Krankheiten darniedergelegenen und noch nicht vollkommen geheilten Kinder betr.)

Intbl. St. Nr. 14. S. 110. Siehe oben S. 101.

5. (Die Errichtung einer Anstalt für arme krüppelhafte Kinder in München betreffend.)

Intbl. St. Nr 17. S. 133. Siehe oben S. 97.

d. Der Königl. Regierung des Kreises Oberpfalz und Regensburg.

1. (Die Bildung der Schullehrlinge betr.)

Im Namen Seiner Majestät des Königs.

Der Inspector des k. Schullehrer-Seminars zu Eichstädt, Raimund Schlecht, hat daselbst eine Vorbildungs-Anstalt für Schullehrlinge errichtet, in welche jährlich fünf Schüler von 13—14 Jahren Aufnahme finden. Dieselben haben für Kost, Einrichtung und Unterricht 100 fl. des Jahres zu bezahlen, und ihr Bett mitzubringen, werden übrigens während der Herbstferien nach Hause entlassen.

Die Zöglinge stehen unmittelbar unter der Leitung des k. Seminar-Inspectors Schlecht und erhalten unter Beiziehung eines Hülfslehrers den vorgeschriebenen dreijährigen Vorbereitungs-Unterricht behufs ihrer Aufnahme in das Schullehrer-Seminar. Dieß wird hiemit zur Kenntniß der Eltern, Pflegeeltern und Vormünder, welche ihre Pflegebefohlenen dem deutschen Schulfache zu widmen beabsichtigen, mit dem Beifügen gebracht, daß sie ihre Gesuche bei dem genannten Seminar-Inspector, dessen Würdigung die Annahme der Zöglinge unterliegt, anzubringen haben.

Regensburg, den 22. Januar 1844.

Königl. Regierung der Oberpfalz und von Regensburg. Kammer des Innern

Frhr. v. Zu-Rhein.

Diezfelinger.

Intbl. St. 8. S. 193.

2. (Das Verbot des Verkaufes gefärbter Griffel betr.)

Intbl. St. 12. S. 275 ff. Siehe oben S. 95.

3. (Den Besuch der Schulen von Seite der an ansteckenden Krankheiten darniedergelegenen und noch nicht vollkommen geheilten Kinder betr.)

Intbl. St. 14. S 110. Siehe oben S. 101.

4. (Die unter den jungen Leuten überhandnehmende Kurzsichtigkeit betr.)

Intbl. St. 19. S. 127. Siehe oben S. 95.

e. Der Königl. Regierung des Kreises Oberfranken.

1. (Die Unterweisung der deutschen Lehrer in den Verrichtungen als Kirchendiener betr.)

Im Namen Seiner Majestät des Königs.

Die unterfertigte königl. Regierung hat zur bessern Unterweisung der katholischen deutschen Lehrer in den Verrichtungen als Kirchendiener nach

Rücksprache mit dem erzbischöflichen Ordinariate zu Bamberg der königl. Schullehrer-Seminar-Inspection zu Bamberg die Erlaubniß ertheilt, die Herausgabe eines für den angegebenen Zweck besonders verfaßten Rituale zu veranstalten, und verfügt hiemit, daß dieses Rituale bei jeder katholischen Pfarr- und Filialkirche in Oberfranken auf Regie angeschafft werde, wonach die Kirchen-Verwaltungen und Kuratel-Behörden das Weitere zu verfügen haben.

Bayreuth, den 24. Januar 1844.

Königliche Regierung von Oberfranken. Kammer des Innern.
In Abwesenheit des königl. Regierungs-Präsidenten
Freudel.

Intbl. St. 13. S. 101. Maltz.

2. (Den Besuch der Schulen von Seite der an ansteckenden Krankheiten darniedergelegenen und noch nicht vollkommen geheilten Kinder betr.)
Intbl. St. 23. S. 197. Siehe oben S. 101.

3. (Das Verbot des Verkaufes gefärbter Griffel betr.
Intbl. St. 24. S. 206. Siehe oben S. 95.

4 (Die unter den jungen Leuten überhandnehmende Kurzsichtigkeit betr.)
Intbl. St. 28. S. 241. Siehe oben S. 95.

f. Der Königl. Regierung des Kreises Mittelfranken.

1. (Die unter den jungen Leuten überhandnehmende Kurzsichtigkeit betr.)
Intbl. St. 2. S. 16. Siehe oben S. 95.

2. (Das Verbot des Verkaufes gefärbter Griffel betr.)
Intbl. St. 11. S. 80. Siehe oben S. 95.

3. (Der Besuch der Schulen von Seite der an ansteckenden Krankheiten darniedergelegenen und nicht vollkommen geheilten Kinder betr.)
Intbl. St. 18. S. 131. Siehe oben S. 101.

4. (Die unter der Jugend überhandnehmende Kurzsichtigkeit betr.)
Intbl. St. 23. S. 149. Siehe oben S. 95.

g. Der Königl. Regierung des Kreises Unterfranken.

1. (Das Verbot des Verkaufes gefärbter Griffel betr.)
Intbl. St. 17. S. 77. S. oben S. 95.

2. (Die Errichtung einer Anstalt für arme krüppelhafte Kinder betr.)
Intbl. St. 33. S. 159. Siehe oben S. 97.

3. (Das Erscheinen der Schullehrer als Gemeinde-Schreiber bei den Polizeibehörden, Rentämtern und Steuer-Liquidations-Aemtern betr.)

Im Namen Seiner Majestät des Königs.

Da nach vorliegenden Anzeigen die vielen Unterbrechungen des Schulunterrichtes, welcher durch die in neuerer Zeit immer häufiger werdenden Vorladungen der Schullehrer in ihrer Eigenschaft als Gemeindeschreiber zu den Polizeibehörden, Rentämtern und Steuerliquidationen herbeigeführt werden, auf den Stand der Schulen einen sehr nachtheiligen Einfluß zu äußern anfangen, so wird es den betreffenden Behörden zur Pflicht gemacht, den Schullehrern das persönliche Erscheinen am Amtsitze, so oft nur immer

möglich, zu erlassen, und in Fällen, wo dasselbe gleichwohl unumgänglich nothwendig erscheint, die einschlägigen Termine, wenn nicht ganz besondere Umstände und Verhältnisse eine Ausnahme rechtfertigen, nur auf die Nachmittagsstunden der gesetzlichen Spieltage zu verlegen.

Würzburg, den 10 März 1844.

Königl. Regierung von Unterfranken und Aschaffenburg. Kammer des Innern.

Graf Fugger.

Intbl. St. 35. S. 171. Thaler.

h. Der Königl. Regierung des Kreises Schwaben und Neuburg.

1. (Die Einführung der dritten und letzten Abtheilung des Lehr- und Lesebuches für die deutschen Schulen sammt dem Anhange „die bayerische Geschichte betr.)

Intbl. St. 2. S. 45. Siehe oben Jahrg. VII. S. 470.

2. (Den Besuch der Schüler von Seite der an ansteckenden Krankheiten darniedergelegenen und noch nicht vollkommen geheilten Kinder betr.)

Intbl. St. 8. S. 188. Siehe oben S. 101.

3. (Die unter den jungen Leuten überhandnehmende Kurzsichtigkeit betr.)

Intbl. St. 9. S. 231. Siehe oben S. 95.

4. (Die Errichtung einer Anstalt für arme krüppelhafte Kinder betr.)

Intbl. St. 11. S. 255. Siehe oben S. 97.

5. (Den Gebrauch gefärbter Griffel betr.)

Intbl. St. 14. S. 338. Siehe oben S. 95.

II.

Nach den bereits erschienenen Landrathsabschieden 1844 finden sich unter III. Bestimmung der Kreis-Ausgaben A. Ausgaben für nothwendige, gesetzlich auf die Kreisfonds hingewiesenen Zwecke. Cap. III. A. Erziehung und Unterricht nachstehende Positionen:

a. Oberbayern.

§. 1. Studienanstalten einschließlich der Fundationsbeiträge an die Universität München, und an das philologische Institut daselbst	58,444 fl.	58	kr.
§. 2. Schullehrer-Seminar	16,079 fl.	48	kr.
§. 4. Deutsche Schulen	40,827 fl.	44½	kr.
§. 4. Ständige Bau-Ausgaben	137 fl.	53½	kr.
§. 5. Reservefond	1,524 fl.	29½	kr.
Summa	119,014 fl.	53½	kr.

b. Niederbayern.

§. 1. Studienanstalten	33,954 fl.	19	kr.
§. 2. Schullehrer-Seminarien	7,556 fl.	38	kr.
§. 3. Deutsche Schulen, einschließlich des Anschlages der Dienstwohnungen und Dienstgründe	37,343 fl.	47	kr.
§. 4. Ständige Bauausgaben	34 fl.	—	kr.
§. 5. Reservefond	216 fl.	31	kr.
Summa	79,105 fl.	15	kr.

c. Pfalz.

§. 1. Studien-Anstalten	53,905 fl. 30 kr.
§. 2. Schullehrer-Seminarien:	
a. kathol. in Speyer, einschließlich des ersten Dritttheils des Kostenbedarfs für eine neue Orgel 7776 fl. 30 kr.	
b. protestantisches in Kaiserslautern 6910 fl. — kr.	
zusammen	14,686 fl. 30 kr.
§. 3. Deutsche Schulen	44,103 fl. 50 kr.
§. 4. Stipendien für Studirende an Universitäten	2,600 fl. — kr.
§. 5. Erziehungsbeiträge für Söhne von Familien mit 7 Kindern	2,150 fl. — kr.
§. 6. Unterhaltung der Gebäude	1,385 fl. — kr.
§. 7. Ständige Bau-Ausgaben	50 fl. — kr.
Summa	118,880 fl. 50 kr.

d. Oberpfalz und Regensburg.

§. 1. Studien-Anstalten	32,722 fl. 38¼ kr.
§. 2. Schullehrer-Seminarien	5,325 fl. 27¾ kr.
§. 3. Deutsche Schulen, einschließlich des Anschlags der Dienstwohnungen u. Dienstgründe	44,388 fl. 36¾ kr.
§. 4. Ständige Bau-Ausgaben	86 fl. 25¼ kr.
§. 5. Reservefond	421 fl. 54 kr.
Summa	82,945 fl. 2 kr.

e. Oberfranken.

§. 1. Studien-Anstalten	27,259 fl. 55½ kr.
§. 2. Schullehrer-Seminarien	10,863 fl. 1¼ kr.
§. 3. Deutsche Schulen, einschließlich des Anschlags d. Dienstwohnungen u. Dienstgründe	37,094 fl. 38¾ kr.
§. 4. Beiträge für öffentliche Anstalten und Stiftungen	4,392 fl. 25¼ kr.
§. 5. Ständige Bau-Ausgaben	8 fl. 37 kr.
§. 6. Reservefond	522 fl. 12¼ kr.
Summa	80,141 fl. 12¼ kr.

f. Mittelfranken.

§. 1. Studien-Anstalten	42,984 fl. 31 kr.
§. 2. Schullehrer-Seminarien	12,593 fl. 54¼ kr.
§. 3. Deutsche Schulen, einschließlich des Anschlags der Dienstwohnungen und Dienstgründe	69,370 fl. 36 kr.
§. 4. Ständige Bauausgaben	95 fl. — kr.
Summa	125,044 fl. 1¼ kr.

g. Unterfranken und Aschaffenburg.

§. 1. Studien-Anstalten	33,981 fl. 53½ kr.
§. 2. Schullehrer-Seminarien	12,969 fl. 13 kr.
§. 3. Deutsche Schulen, einschließlich des Anschlags der Dienstwohnungen und Dienstgründe	41,446 fl. 47¼ kr.
§. 4. Ständige Bau-Ausgaben	166 fl. — kr.
§. 5. Reservefond	1,441 fl. 58¾ kr.
Summa	90,005 fl. 52½ kr.

h. Schwaben und Neuburg.

§. 1. Studien-Anstalten	42,692 fl. 24¼ kr.
§. 2. Schullehrer-Seminarien	11,009 fl. 18 kr.
§. 3. Deutsche Schulen, einschließlich des Anschlages für Dienstwohnungen und Dienstgründe	43,329 fl. 34 kr.
§. 4. Ständige Bauausgaben	2 fl. — kr.
§. 5. Reservefond	— fl. — kr.
Summa	97,033 fl. 16¼ kr.

III. Stand der Rechnungen der Taubstummen- und der Schullehrer-Wittwen- und Waisen-Anstalten.

1. Die Jahres-Rechnung des Taubstummen-Instituts in Niederbayern pro 1842/43.

Im Namen Seiner Majestät des Königs.

Die Rechnung des Taubstummen-Instituts zu Straubing pro 1842/43 wird nachstehend zur allgemeinen Kenntniß gebracht.

Landshut, den 22. Januar 1843.

Königl. Regierung von Niederbayern. Kammer des Innern.

Frhr. v. Wulffen, Präsident.

Sartorius, Secretär.

Jahres-Rechnung

des Taubstummen-Instituts zu Straubing pro 1842/43.

Einnahmen.	Geldbetrag fl.	kr.	pf.
Titel I. Activcassabestand aus vorjähriger Rechnung			
Nach der Rechnung pro 1841/42 bleibt ein Activ-Rest von	573	56	3
Summa per se			

Einnahmen.	Geldbetrag fl.	kr.	pf.
Titel II.			
Aus Zinsen von Activ-Capitalien.			
Joseph Baumgartner zu Mietzing, königl. Landgerichts Deggendorf, schuldet ein unterm 20. Januar 1840 zu 4 Procent versichertes Capital von 1500 fl. Zins verfällt am 20. Januar	60	—	—
Summa per se			
Titel III.			
An Sustentationsbeiträgen.			
a. vom Staate	—	—	—
b. aus Kreisfonds:			
Aus der königl. niederbayerischen Kreiscasse wurde durch das königl Rentamt Straubing bezogen . .	500	—	—
Summa per se			
Titel IV.			
An Verpflegungs-Kosten-Beiträgen.			
Verpflegungskosten-Beitrag für Jos. Beumer v. Holzhaum	83	20	—
Verpflegungsbeitrag für Friedrich Reitberger von Leoprechting aus dem Distrikts-Armenfonde Passau I.	60	—	—
Verpflegungsbeitrag für Sebastian Scheuerer von seiner Heimaths-Gemeinde Galgweis, zufolge höchsten Regierungs-Rescriptes vom 9. März 1843 .	15	—	—
Verpflegungsbeitrag für Maria Anzinger aus Kößlarn von ihrer Mutter gemäß höchsten Regierungs-Rescriptes vom 15. Dezember 1842	30	—	—
Verpflegungsbeitrag für Gertraud Schütz aus Schernau von ihrem Vater	40	—	—
Verpflegungsbeitrag für Maria Reiter von Westendorf aus dem Districts-Armenfonde Landau	30	—	—
Verpflegungsbeitrag für Elisabetha Jungbauer von Wallersdorf aus dem Districts-Armenfonde Landau .	60	—	—
Verpflegungsbeitrag für Elisabetha Obermayer von Ergolsbach aus dem Distrikts-Armenfonde Rottenburg	93	45	—
Verpflegungsbeitrag für Katharina Wimmer von Walpertsdorf aus dem Districts-Armenfonde Rottenburg	93	45	—
Verpflegungsbeitrag für Rosina Schandl von Reicheneilach aus dem Districts-Armenfonde Eggenfelden zufolge höchsten Regierungs-Rescriptes vom 6. Dezbr. 1842.	20	—	
Summa	525	50	—
Recapitulation der Einnahmen.			
Titel I. Activ-Cassabestand aus vorjähriger Rechnung .	573	56	3
Titel II. Zinsen aus Activ-Capitalien	60	—	—
Titel III. Sustentationsbeiträge	500	—	—
Titel IV. Verpflegungskosten-Beiträge	525	50	—
Summa aller Einnahmen . .	1659	46	3

Ausgaben.	Geldbetrag fl.	kr.	pf.
Titel I.			
Auf Rechnungsdefecte und Ersatzposten.			
Nach höchster Regierungs-Entschließung vom 9. Dez. 1841 wurde dem Taubstummen-Lehrer eine Gehaltszulage von jährlich 100 fl., resp. für 1841/42 auf drei Vierteljahr, also von 75 fl. aus dem Schullehrer-Seminarsfonde bewilligt; da aber bei der Position, woraus diese Zulage genommen werden sollte, nur 32 fl. erübrigt werden konnten, so wurde unterm 26. September 1842 weiter genehmigt, daß der Abgang aus den Mitteln des Taubstummen-Instituts pro 1841/42, gedeckt werden dürfe.			
Darum der Abgang 43 fl. beträgt, in der Rechnung pro 1841/42 aber irrig nur 32 fl. in Ausgabe gesetzt worden sind, so kommt hier noch zu verausgaben	11	—	—
Summa per se			
Titel II.			
Auf die Verwaltung.			
Ausgabe für Postporto	—	58	—
Summa per se			
Titel III.			
Auf den Zweck.			
a. Besoldung des Lehrpersonals.			
Der Taubstummen-Wärterin zufolge höchsten Rescripts vom 17. Februar 1843 halbjährigen Lohn von	20	—	
b. Verpflegung der Zöglinge.			
Für Joseph Brunner wurde Kostgeld bezahlt	87	—	
„ Friedrich Reitberger	87	—	
„ Sebastian Scheuerer	60	54	
„ Otto Ibel	14	6	
„ Franziska Bergbauer	87	—	
„ Elisabetha Obermayer	87	—	
„ Maria Reiter	87	—	
„ Rosina Schandl	87	—	
„ Gertraud Schütz	87	—	
„ Katharina Wimmer	87	—	
„ Elisabetha Jungbauer	80	24	
„ Maria Anzinger	75	36	
c. Auf Lehrmittel.			
Dem Schreibmaterialienhändler Knoll	6	13	
Für Schreibtafeln und Griffel	5	48	
Summa	959	1	—
Titel IV.			
Auf ausgeliehene Capitalien.			
Am 31. März laufenden Jahres wurde eine dem Hrn. Landgerichts-Assessor Max von Voithenberg zugehörige Obligation — ausgetheilt auf das ⅓ Gült des Joseph Körner von Rißmannsdorf königl. Landgerichts Mitterfels — abgelöst mit	500	—	
Summa per se			

Digitized by Google

Ausgaben.	Geldbetrag fl.	kr.	pf.
Titel V.			
Auf unvorhergesehene Bedürfnisse.			
Dem Schreinermeister Thanner für Einrichtungsgegenstände	15	36	—
Dem Anstreicher	6	12	—
Für ein neues Bett zum Gebrauche der Wärterin	37	21	—
Für verschiedene kleine Ausgaben	8	12	—
Summa	67	21	—
Recapitulation der Ausgaben.			
Titel I. Auf Rechnungsdefecte und Ersatzposten	11	—	—
Titel II. Verwaltung	—	58	—
Titel III. Auf den Zweck	959	1	—
Titel IV. Auf ausgeliehene Capitalien	500	—	—
Titel V. Auf unvorhergesehene Bedürfnisse	67	21	—
Summa aller Ausgaben	1538	20	—
Abschluß.			
Einnahmen	1659	46	3
Ausgaben	1538	20	—
Activ-Rest	121	26	3

Summarischer Vermögens-Ausweis.

I. Vermögen.

a. Rentirendes.

1) Capitalien	2000	fl.
2) Realitäten	—	„
3) Rechte	—	„
Summa	2000	fl.

b. Nichtrentirendes.

1) Capitalien	—	fl.
2) Realitäten	—	„
3) Rechte	—	„
4) Mobilien	100	„
Summa	2100	fl.

II. Schulden.

1) Passiv-Capitalien	—	fl.
2) Refundirliche Vorschüsse	—	„
Summa	—	fl.

Abgleichung.

Vermögen	2100	fl.
Schulden	—	„
Reiner Vermögensstand	2100	fl.

Straubing, den 8. Novbr. 1843.

Königliche Schullehrer-Seminar-Inspection.

Graf, Inspector.

Intbl. St. 5. S. 68.

2. Abrechnungs-Auszug
des Wittwen- und Waisen-Unterstützungs-Vereins der Lehrer an den deutschen Schulen in Niederbayern vom 1. October 1842 bis 30. September 1843.

Zwanzigstes Vereins-Jahr.

Erster Theil.

Nummer.	Vortrag.	Betrag fl.	Betrag kr.
	Einnahmen.		
1	An Activ-Rest des vorigen Jahres	2882	¼
2	An Activ-Ausständen	26	18
3	An Fundations-Beiträgen	736	12
4	An ordentlichen Jahres-Beiträgen	3393	13½
5	An Zinsen von angelegten Capitalien	3870	17½
6	An Nachzahlungen bei Aufrückung in eine höhere Classe	37	32½
7	An Jahresbeiträgen neuer Mitglieder	129	—
8	An außerordentlichen Beiträgen neuer Mitglieder	112	1½
9	Bei Wiederverehelichung nach §. 21. der Statuten		
	a. wegen Braut-Alter	120	—
	b. wegen unterstützungsfähiger Kinder aus erster Ehe	20	—
10	An Wohlthätigkeitsbeiträgen	64	47¼
11	An Zinsen für verspätete Zahlungsleistungen	178	8½
12	An Strafgeld wegen Zahlungssaumsal nach §. 42	72	11¾
13	An Postgroschen	62	29
14	An Zahlungen für den Wittwen- und Waisenfreund	74	—
15	An Zahlungen für den Wittwenfreund neuer Mitglieder	38	24
16	Von dem Graf Welschbergischen Stiftungs-Capital-Zinsen-Antheil	133	54¾
17	An den vom Staate allergnädigst bewilligten Beiträgen:		
	a. aus der Kreis-Schuldotationscasse	500	—
	b. an Taxen v. Anstellungen u. Beförderungen d. Lehrer	397	13
	c. an Schulquarten	—	—
	d. an Interkalar-Früchten	229	2¼
18	An zurückbezahlten Capitalien	9750	—
19	Besondere Einnahmen:		
	Für abgesetzte Statuten	2	—
	Summa	22858	45¾
	II. Ausgaben.		
1	An angelegten Capitalien auf liegende Güter	14075	—
2	An statutenmäßiger Unterstützung für Wittwen	4372	15¼
3	An statutenmäßiger Unterstützung für Waisen	902	24¼
4	An Regie und Verwaltung	68	14
5	An Druckkosten für den Wittwen- und Waisenfreund	38	—
6	An statutenmäßiger Remuneration nach §. 41 der Statuten für Vorstand und Cassier	200	—
7	An besondern Ausgaben:		
	a. Für Schullehrer Kugler zu Zell	39	36¾
	b. An Gerichts-Taxen u. s. w.	12	50
	Laut Scheine u. Hauptkassabuchs Totalbetrag	19708	20¼

Nummer.	Vortrag.	Betrag fl.	Betrag kr.
	III. Bilance.		
	Summa der Jahres-Einnahmen pro 1842/43 . .	22858	45 3/4
	Summa der Jahres-Ausgaben pro 1842/43 . .	19708	20 1/4
	Activ-Einnahms-Rest	3150	25 1/2
	IV. Ganzer Vermögensstand am Tage des Rechnungs-Abschlusses.		
	a. in Obligationen	88930	—
	b. in baarem Gelde	824	21 1/4
	Summa .	89754	21 1/4

Zweiter Theil.

V. Statistische Nachrichten.

1. Am Schlusse des Etatsjahres 1841/42 war der Stand der sämmtlichen Vereinsmitglieder		356
2. Neueingetretene Mitglieder am Ende 1842/43		18
3. Provisoren, welche in eine bestimmte Classe treten . .		1
4. Gestorben sind im R.-J. 1842/43		7
5. Von der II. in die I. Classe traten		2
6. Wirkliche Mitglieder am Ende des Etatsjahres 1842/43 .		
Der I. oder höhern Classe		235
Der II. oder mittlern Classe		71
Der III. oder niedern Classe		49
Provisoren und Gehülfen ohne Classe		12
	Zahl	367

VI. Vergleichung.

Am Ende des Rechnungs-Jahres 1841/42		356
Zuwachs an Vereinsmitgliedern im R.-J. 1842/43 . .		18
	Gibt	374
Abgang durch Todesfälle im R.-J. 1842/43 . . .		7
	Verbleiben also noch	367

VII. Veränderungen in Hinsicht der Distrikts-Bevollmächtigten.

An die Stelle des Schullehrers Jacob Beer zu Zwiesel trat als Bevollmächtigter der Ersatzmann Joh. Nep. Gebrath, Schullehrer zu Zwiesel — an die Stelle des Schullehrers Georg Führlbeck zu Pemfling trat der Ersatzmann Mich. Mühlberger zu Chammünster, und an die Stelle des Schullehrers Joh. Georg Wimmer zu Kreuzberg trat der Ersatzmann Fr. H. Roth zu Perlesreuth als Bevollmächtigter ein.

VIII. Gegenwärtiger Wittwen- und Waisenstand.

A. Wittwen:

a. Wittwen der I. Classe		40
b. Wittwen der II. Classe		8
c. Wittwen der III. Classe		10
	Zahl	58

B. Waisen:

a. Männliche Waisen der I. Classe	21
b. Weibliche Waisen der I. Classe	23
c. Männliche Waisen der II. Classe	4
d. Weibliche Waisen der II. Classe	3
e. Männliche Waisen der III. Classe	4
f. Weibliche Waisen der III. Classe	2
g. Männliche Doppelwaisen der I. Classe	1
Zahl:	58

Seit der Errichtung des Fonds bis heute beträgt die Zahl der Wittwen 88, und die der Waisen 148.

IX. Besondere Bemerkungen.

In den ersten 6 Freijahren sind durch außerordentliche Beiträge von dem Vereine an die Wittwen-Unterstützung in Quartals-Raten ausbezahlt worden	2541 fl.	39 kr.	2 pf.
In den letzten 14 Jahren als statutenmäßige Unterstützung	37056 „	18 „	1 „
An die Waisen	8893 „	57 „	2 „
Summa	48491 fl.	55 kr.	1 pf.

Eine ausführliche Rechnungsübersicht wird im Wittwen- und Waisenfreunde für die Schullehrer in Niederbayern des 21. Jahrgangs zu lesen seyn.

Passau, am 19. Februar 1844.

Verfaßt nach der Hauptrechnung von

Engelbrecht, Vorstand. Peter Wild, Cassier. Wörle, Controleur.

Oeffentlicher Dank.

Auch bei dem Rechnungs-Abschlusse des zwanzigsten Vereinsjahres wenden sich die Mitglieder des Schullehrer-Wittwen- und Waisenfonds mit Rührung dankend an jene zahlreichen Wohlthäter dankend, welche in dem Bewußtseyn, daß Wittwen und Waisen in ihrer Trübsal heimsuchen, ein Gott gefälliger Gottesdienst sey, durch ihre Beiträge so edelmüthig zum glücklichen Gedeihen dieser schönen Anstalt beitragen.

Möchten diese Edlen auch ferner ihre wohlthätige Theilnahme diesem so wohlthätigen Institute nicht versagen.

Die Dankgefühle und Freudenthränen der armen Wittwen und hülfsbedürftigen Waisen werden zum Vergelter aller guten Thaten emporsteigen, und der Herr wird sehen, richten und segnen! —

Passau, am 19. Febr. 1844.

Der Verwaltungs-Ausschuß des Schullehrer-Wittwen- und Waisenfondes in Niederbayern.

Engelbrecht, Vorstand. Wild, Cassier. Wörle, Controleur.

Intbl. St. 12. S. 213.

3. Die summarischen Rechnungs-Ergebnisse

der Verwaltung des Taubstummen-Instituts in Unterfranken betr.

Im Namen Sr. Majestät des Königs.

So wie im Vorjahre, so erachtet es die unterfertigte königl. Stelle auch in diesem Jahre für angemessen, in dem Nachgange eine Uebersicht über

den summarischen Rechnungs-Ergebnisse der seit dem Schlusse des dahier bestehenden Taubstummen-Instituts und Taubstummen-Stiftungsfonds für das Rechnungsjahr 1842/43 zur öffentlichen Kenntniß zu bringen und dieser Veröffentlichung zugleich in einer besondern Beilage des heutigen Blattes einen Abdruck des von dem Vorstande des Taubstummen-Vereins der Plenarversammlung vom 31 v. M. abgelegten Rechenschaftsberichtes mit einem Anhange der summarischen Darstellung der Rechnungs-Ergebnisse des Vereins pro 1842/43, dann der aus dem Regierungsbezirke in jenem Jahre eingegangenen Vereinsbeiträge beizufügen. Hierbei drückt die königl. Regierung, Kammer des Innern, das Vertrauen aus, es werde von den Behörden und Vorständen der Armenpflegen auch im gegenwärtigen Verwaltungs-Jahre wieder für das Institut sowohl, als auch für den mit allerhöchster Genehmigung Seiner Majestät des Königs gebildeten Verein jene erfolgreiche Unterstützung bekräftigt werden, mit welcher es derselben im abgewichenen Jahr gelungen ist, durch ihre Bestrebungen für Erweiterung der Vereinskräfte und durch Mehrung der Fundations-Zuflüsse an das Institut das Bedürfniß der Anstalt in zunehmendem Maaße zu befriedigen.

Indem die unterzeichnete königl. Stelle deßhalb den Behörden und Unterorganen die verdiente Anerkennung ausspricht, will dieselbe hierbei die im Schlußsatze der lithographirten Regierungs-Entschließung vom 20. März v. J. anbefohlene Bericht-Erstattung in Erinnerung gebracht und hiebei nochmals darauf aufmerksam gemacht haben, daß die in jener Verfügung getroffene Anordnung nicht den Verein, sondern den mit selbstständiger Verwaltung dahier bestehenden Taubstummen-Stiftungsfond berühre.

Würzburg, den 9. Januar 1844.

Königl. Regierung von Unterfranken und Aschaffenburg.

Kammer des Innern.

Graf Fugger.

Hübner.

Summarischer Ausweis

der Rechnung des Taubstummen-Instituts pro 1842/43.

Nach dem Etat			Nach der vorigen Rechnung			Vertrag der Einnahmen.	Wirkliche Einnahmen.		
fl.	kr.	pf.	fl.	kr.	pf.	Titel I.	fl.	kr.	pf.
300	—	—	310	8	—	An Activ-Cassabestand aus voriger Rechnung	551	—	2
						Titel II.			
—	—	—	20	—	—	An Activ-Ausständen	—	—	—
						Titel III.			
—	—	—	43	—	—	An Rechnungsdefecten und Ersatzposten .	2	48	—
						Titel IV.			
412	12	—	374	29	—	An Zinsen 10880 fl. Capitalien . . .	435	12	—
						Titel VIII.			
						An Sustentationsbeiträgen.			
1390	—	—	1390	—	—	a. des Staates	1390	—	—
400	—	—	358	20	—	b. der Stiftungen	250	—	—
100	—	—	157	30	—	c. der Gemeinden	100	—	—

Nach dem Etat.			Nach der vorigen Rechnung			Vortrag der Einnahmen.	Wirkliche Einnahme.		
fl.	kr.	pf.	fl.	kr.	pf.		fl.	kr.	pf.
110	—	—	110	—	—	d. der Privaten	110	—	—
4920	57	—	3900	—	—	e. des Taubstummen-Vereins . .	4000	—	—
						Titel IX.			
—	—	—	13	—	—	Außerordentliche oder zufällige Einnahmen	—		
						Titel XIII.			
—	—	—	900	—	—	An heimgezahlten Activ-Capitalien .	—		
						Titel XVI.			
—	—	—	1727	—	—	An Legaten und Fundirungszuschüssen			
						a. von Verschiedenen 600 fl. 51 kr.			
						b. Collectengelder zur Feier des Octoberfestes . . . . 761 fl. 30½ kr.	1422	21	2
						Summa der Einnahmen	8261	22	—
						Abschluß.			
						Einnahme	8261	22	—
						Ausgabe	8218	3	—
						Bestand	43	18	3
						Vortrag der Ausgaben.			
						Titel I.			
—	—	—	—	—	—	An Zahlungsrückständen der Vorjahre .	—	—	—
						Titel II.			
—	—	—	—	—	—	An Rechnungsdefecten und Ersatzposten	1	1	—
						Titel III.			
117	9	—	67	41	3	Auf die Verwaltung	44	55	3
						Titel IV.			
						Auf den Zweck:			
1565	—	—	1459	8	—	a. Besoldung des Lehrerpersonals .	1529	30	—
3650	—	—	2798	54	—	b. für Verpflegung der Zöglinge .	3263	12	—
350	—	—	94	20	—	c. auf Unterhalt der Kleider etc. excl. der neu angeschafften 100 Betttücher und 100 Handtücher	445	24	1
1000	—	—	636	58	2	d. für Beheizung und Beleuchtung .	394	54	—
100	—	—	78	25	—	e. für Bedürfnisse des Haushaltes .	88	—	3
40	—	—	33	8	—	f. für Krankenpflege	24	38	—
110	—	—	91	3	—	g. auf Unterricht	70	37	2
210	—	—	143	54	1	h. auf Unterhalt der Gebäude und auf Brand-Assekuranz-Beiträge . .	155	50	—
						VIII.			
400	—	—	400	—	—	An zurückgezahlten Passiv-Capitalien .	400	—	—
						Titel IX.			
—	—	—	2950	—	—	An hingeliehenen Capitalien . .	1700	—	—
7642	9	—	8753	32	2	Summa der Ausgaben	8218	3	1
						Vermögen:			
						I. Rentirendes:			
						an Kapitalien	12580	—	—
						II. Nichtrentirendes:			
						a. an baarem Bestand . . .	43	18	3
						b. an Realitäten	14000	—	—
						c. an Mobilien	3307	30	—
						Summa I	29930	48	3
						III. Schulden	16200	—	—
						Reines Vermögen	13730	48	3

Digitized by Google

Bemerkungen.

I. Die Rechnung ist vom 1. October 1842 bis dahin 1843 geführt, dagegen jene pro 1841/42 vom Dez. 1841 bis 1. October 1842 geführt ist, da das Institut im December erst eröffnet worden.

II. Sind in diesem Jahre 100 Betttücher und 100 Handtücher angeschafft worden.

III. Sind 277 fl. 38 kr. 3 pf. mehr ausgeliehen worden, welche pro 1843/44 wieder zu vergüten sind.

Intbl. v. Unterfr. u. Aschaffenburg Nr. 10. S. 45—49.

Rechenschafts-Bericht

des Taubstummen-Vereins-Vorstandes zu Würzburg für das Verwaltungs-Jahr 1842/43, erstattet an die General-Versammlung am 31. Dez. 1843.

Personalbestand

des am 4. Dez. 1842 gewählten Vorstandes und Ausschusses.

A. Vorstand.

I. Vorstand: Sr. Ex. der Herr Regierungspräsident Graf v. Fugger-Glött.
II. Vorstand: Herr Regierungs-Assessor Koch.
" erster Seminar-Inspektor Dr. Flatz.
" zweiter Seminar-Inspektor Hummel.
Secretär: " Regierungs-Funktionär-Revident Röhrig.
Kassier: " Apotheker Thon.

B. Ausschuß-Mitglieder.

1) Herr Stadtpfarrer und Decan Dr. Fabri.
2) " geistlicher Rath- und Julius-Hospitalpfarrer Haas. †
3) " Reichsrath Frhr. v. Stauffenberg.
4) " Weinhändler Wüstefeld.
5) " Domkapitular Seitz.
6) " Domkapitular Härtenberger.
7) " Regierungsrath Scherer.
8) " Professor Carl.

Der Vorstand des zur Beförderung des Taubstummen-Unterrichtes mit Allerhöchster Genehmigung Seiner Majestät des Königs dahier bestehenden Vereins erfüllt eine angenehme Pflicht, indem er in Gemäßheit des §. 16 der Statuten die größere Versammlung der Vereins-Mitglieder auf heute berufen hat, um

a. den Rechenschafts-Bericht über seine Verwaltung für 1842/43 zu vernehmen;

b. die Vereins-Rechnung vom nämlichen Jahr zu verbescheiden und definitive festzustellen;

c. die Wahl des Vorstandes und Ausschusses auf ein neues Jahr zu vollziehen.

Wenn die Verwaltung des abgewichenen Jahres 1842/43, in dem angebahnten Wege fortschreitend, des Neuen nicht viel darzubieten hat, so ist dieses ein erfreulicher Beweis von dem erkräftigten Bestande der v. 8. Dez. 1841 ins Leben eingeführten segensreichen Anstalt.

In dem Lehrpersonal des Institutes hat sich eine Veränderung nicht er-

geben und es hat dasselbe mit anhaltender Ausdauer und zur vollen Befriedigung seine schwierige Aufgabe auch im abgeschiedenen Jahre zu lösen gewußt.

Leider war Einer der beiden Gehülfen längere Zeit hindurch schwer erkrankt, und hiedurch für das übrige Unterrichtspersonal die Nothwendigkeit eingetreten, die ihm zugewiesene Bürde noch durch aushülfsweise Uebernahme einer neuen Last zu beschweren. Mit anerkennungswerthem Eifer hat dasselbe diesen seinen erschwerten Beruf erfüllt.

Berücksichtigend die Ungewöhnlichkeit dieser Leistungen und erwägend die vorgewaltete Theurung der Lebensbedürfnisse, glaubte der Vereins-Vorstand verpflichtet zu seyn, für die beiden Institutslehrer und den Gehülfen Reitz eine besondere Remuneration bei der k. Regierung zu erwirken, wofür die Mittel in einer Etatserübrigung gegeben waren.

Zugleich aber hatte der Erkrankungsfall des einen Gehülfen bei dem Vorstande die Ueberzeugung gegründet, daß die Annahme und Aufstellung eines dritten Gehülfen bei der Anstalt nicht minder Bedürfniß als dem Interesse des Institutes selbst förderlich sey, um nicht nur für derartige unvorhergesehene Verhinderungsfälle sogleich die erforderliche wirksame Aushülfe zu gewähren, sondern auch die Mitaufsicht auf die Zöglinge zu unterstützen und die Fortbildung junger, befähigter Lehrer in diesem Zweige des Unterrichtes zu vermöglichen.

Aus diesen Gründen finden sie, verehrte Herren! den Ansatz für die Personal-Exigenz in dem Etat des Jahres 1843/44 entsprechend erhöht.

Die überaus ersprießlichen Erfolge des Unterrichtes in dem verwichenen Jahre sind durch die Resultate der Endprüfungen und den Schul-Jahres-Bericht der k. Schullehrer-Seminar-Vorstände in die Oeffentlichkeit gedrungen und von allen Menschenfreunden mit den freundlichsten Gefühlen begrüßt worden. Von den in der Anstalt verpflegten 50 Zöglingen konnten am Jahresschlusse 5 Knaben und 3 Mädchen, zusammen 8, als vollkommen unterrichtet und zu Christen und Menschen herangebildet, entlassen und mit voller Beruhigung ihren Angehörigen zurückgegeben werden.

Bei dieser Gelegenheit sieht sich der Vorstand gerne veranlaßt, in dankbarster Anerkennung den versammelten Vereins-Mitgliedern kund zu geben, wie Fräulein Christiane Behr dahier im Laufe des Jahres 1842/43 an dem Unterrichte der weiblichen Zöglinge in weiblichen Arbeiten den thätigsten Antheil genommen habe.

An die Stelle der entlassenen 8 Zöglinge ist eine gleiche Zahl Unterrichtsfähiger neu aufgenommen worden. Die Zahl derselben ist sich demnach gleich geblieben.

In Beziehung auf Disciplin, die Haus- und Tagesordnung der Anstalt besteht die hiefür mit Genehmigung der k. Regierung entworfene Instruktion ohne Abänderung fort. Die Funktion des Haus- und Pflegevaters ist, wie der Plenarversammlung bereits in dem Rechenschafts-Berichte des Vorjahres angezeigt wurde, wegen der vom ersten Lehrer erklärten Ablehnung für 1842|43 auf Lehrer Bumm übergegangen. Die Erfüllung seiner vertragsmäßigen Obliegenheiten hat durchaus befriedigt.

Wohl kam in der am Jahresschlusse stattgehabten gemeinschaftlichen

Sitzung des Vorstandes und Ausschusses vom 5. Septbr. die Frage wiederholt in Anregung, ob nicht die Uebernahme der Verköstung der Zöglinge in Selbstregie der Anstalt einer Verakkordierung an Dritte aus wirthschaftlichen Gründen vorzuziehen sey. Allein es entschieden sich beide Organe für die Erneuerung des Vertrages mit dem zweiten Lehrer für 1842/43 und die Vertragung dieser Frage auf das nächste Jahr in der Erwägung, daß die bisherige Bewirthschaftungsweise weder vom Gesichtspunkte des Unterrichtes, noch von jenem der Verpflegung zu wesentlichen Anständen geführt habe, und es überhaupt Noth thue, durch längere Ausdauer des dermaligen Verhältnisses sichere Anhaltspunkte zur Beurtheilung des Bessern aus der Erfahrung zu begründen, und daß es endlich billig erscheinen müsse, dem dermaligen Pflegevater die Härte der vorgewalteten Theurung durch die Aussicht auf die günstigern Preise eines weitern Jahres einigermaßen auszugleichen.

Indem hiemit der Vorstand die wichtigern Verwaltungs-Ergebnisse des Jahres 1842/43 bezeichnet hat, übrigt ihm noch die obliegende Rechenschaft durch einen Rückblick auf den finanziellen Haushalt des Vereins zu vervollständigen.

Ueber die summarischen Rechnungs-Ergebnisse ist eine besondere Uebersicht in der Anlage Nr 1. ausgefertigt, deren wesentlichste Ergebnisse folgende sind:

I. Summe aller Einnahmen für 1842/43 betrug 5222 fl. 30 kr. 2 pf., welche sich aus einem Aktivkassen-Bestande des Vorjahres zu 310 fl. 32 kr. 1 pf., aus den Zinsen der Aktivkapitalien mit 308 fl., aus den ordentlichen Beiträgen der Mitglieder zu 4543 fl. 54 kr. 7 pf. und aus 80 fl. an Legaten bildete.

II. Die Gesammtsumme der Ausgaben belief sich auf 5119 fl. 20 kr. 1 pf., worunter 4005 fl. 24 kr. auf den Zweck, und 1000 fl. neu hingeliehene Kapitalien die namhaftesten sind.

Hiernach schloß die Rechnung mit einem Aktivbestande von 103 fl. 10 kr., welcher als Einnahme auf das laufende Etatsjahr übergegangen ist. An Aktivvermögen besaß der Verein beim Rechnungsschlusse, einschließlich des Kapitalbestandes, 805 fl. 10 kr.

Vergleicht man diese Bestände mit den Rechnungs-Ergebnissen des Vorjahres, so sind nicht nur die Einnahmen für 1842/43 gegen Letztere um 976 fl. 7 kr. 3 pf., sondern auch die Ausgaben um 768 fl. 45 kr. 2 pf. zurückgeblieben. Diese Differenzen werden in erster Beziehung durch eine, wenn auch nur schwache Abänderung der Beiträge und durch den Minder-Anfall von Legaten, die Weniger-Ausgabe aber durch Ersparungen in der Ausgabe für den Zweck und durch Minder-Anlage neuer Kapitalien.

Der etatsmäßige Sustentations-Beitrag des Vereins für das Institut war mit der Größe von 4920 fl. 57 kr. eingestellt, hievon aber nur die Summe von 4005 fl. 24 kr. ausbezahlt und wirklich verwendet worden. Der Grund dieser Erübrigungen lag in Ersparungen der Anstalt, vorzüglich für Beheizung.

Nach dem mit Zustimmung des Vorstandes für 1843/44 festgestellten Etat ist der Sustentations-Beitrag für die Anstalt auf 5284 fl. 48 kr. sofort

um 300 fl. gegen das Vorjahr gestiegen, und dieses um deßwillen, weil, wie bereits oben erwähnt, der Unterstützungs-Beitrag für einen dritten Gehülfen in Zugang gekommen und überdieß der Ansatz für Bekleidung der Zöglinge erhöht worden ist, nachdem die k. Regierung ausgesprochen hatte, daß Anforderungen wegen Ersatzes der Kosten hiefür an die unvermöglichen Eltern der Zöglinge und an die Armenpflegen nicht mehr gemacht werden sollen, da die Erfahrung gelehrt hatte, daß dermalige Anforderungen vielfach Unzufriedenheit und Belästigung hervorriefen und die Mehrzahl der Gemeinden durch namhafte Beiträge an das Institut eine sehr thatkräftige Theilnahme bewährten.

Sind diese finanziellen Zustände des Vereins geeignet, die beruhigende Ueberzeugung von dem Fortbestande des Taubstummen-Instituts dahier mit Bestimmtheit zu gewähren, so verbürgen dieselben zugleich die Fortdauer jenes lebhaften und warmen Interesses, mit welchem die durch hohen Wohlthätigkeitssinn von jeher ausgezeichneten Bewohner des Regierungs-Bezirkes — Zeuge der gliederreichen Ketten bestehender Institute — der neuen Anstalt gleich anfangs ihre geneigte und erfolgreiche Theilnahme zugewendet, und dasselbe in kurzer Zeit so fest zu begründen vermocht hatten, daß selbst die durch die theilweise Mißernte des Jahres 1842 herbeigeführten äußerst ungünstigen Verhältnisse die Sympathien für die junge Schöpfung nicht erkalten und dieselben in ihrem Bestande nicht erschüttern können.

So ist denn wieder ein Jahr verflossen, und aufs Neue beseelt den Verein das lohnende Bewußtseyn, unter dem Schutze Seiner Majestät des Königs, Allerhöchst welche auch in diesem Jahre wieder von den Fortschritten der Anstalt und dem Wirken des Vereins mehrfach Kenntniß zu nehmen allerhöchst geruht haben, einen der edelsten Zwecke nach Kräften gefördert zu haben.

Der beförderlichen Mitwirkung verdankt der Verein große Erfolge und der Vorstand fühlt sich verpflichtet, hiefür dem Ausdrucke des vollsten Dankes im Willen des Vereins hier eine Stelle zu widmen.

Nicht minder erkennt es der Vorstand für seine Pflicht, dem Vereins-Kassiere, Herrn Than, welcher vom Anbeginne bis jetzt das schwierige und mühevolle Geschäft der Detail-Erhebung der Gelder und die Vorausgebungen mit unermüdetem Eifer, mit aller Umsicht und Uneigennützigkeit besorgt hat, hiermit im Namen des Vereins öffentliche Anerkennung zu zollen und gleiche Anerkennung auch dem Herrn Verwalter Gros auszusprechen, der mit gleicher Uneigennützigkeit, mit gleichem Eifer und mit gleicher Ausdauer durch eine sorgfältige Verwaltung des Institutes zur Förderung der Vereinszwecke wesentlich beigetragen hat.

Die durch die Instruktion vorgeschriebene Controlle wurde von den Ausschuß-Mitgliedern auch in diesem Jahre geübt.

Hiemit glaubt sich der Vorstand seiner statutenmäßigen Pflicht der Rechenschafts-Ablage für 1842/42 erledigt und dem in ihn gesetzten Vertrauen entsprochen zu haben.

Personalbestand

des am 31. Dezember 1843 erwählten Vorstandes und Ausschusses.

A. Vorstand.

I. Vorstand: Sr. Ex. der Hr. Regierungs-Präsident Graf v. Fugger-Glött.
II. Vorstand: Herr Regierungs-Assessor Koch.
„ erster Seminar-Inspektor Dr. Flatz.
„ zweiter Seminar-Inspektor Hummel.
Secretär: „ Regierungs-Funktionär-Revident Röhrig.
Kassier: „ Apotheker Than.

B. Ausschuß-Mitglieder.

1) Herr Regierungs-Rath Scherer.
2) „ Stadtpfarrer und Decan Dr. Fabri.
3) „ Reichsrath Frhr. von Stauffenberg.
4) „ Professor Carl.
5) „ Weinhändler Wüstefeld.
6) „ Domcapitular Seitz.
7) „ Domcapitular Dr. Götz.
8) „ Domcapitular Härtenberger.

Summarische Uebersicht

der Resultate der Rechnung des Vereins zur Beförderung des Taubstummen-Unterrichtes in Unterfranken und Aschaffenburg für 1842/43.

Einnahmen.	Geldbetrag		
I. Aktivkassa-Bestand	310 fl.	32 kr.	1 pf.
II. Aktiv-Ausstände	— „	— „	— „
III. Rechnungs-Defekte und Ersatzposten	— „	— „	— „
IV. Zinsen von Aktiv-Kapitalien	308 „	— „	— „
V. Ordentl. Beiträge der Vereins-Mitglieder	4523 „	54 „	1 „
VI. Legate und Fundirungs-Zuschüsse	80 „	4 „	— „
Summa der Einnahmen	5222 fl.	30 kr.	2 pf.
Summa der Ausgaben	5119 „	20 „	2 „
Aktiv-Kassa-Bestand	103 fl.	10 kr.	— pf.

Aktiv-Vermögen des Vereins am Schlusse des Verwaltgs.-Jahres 1842/43.

Aktiv-Kapitalien	8700 fl.	— kr.
Aktiv-Kassa-Bestand	103 „	10 „
Summa des Vermögens	8803 fl.	10 kr.

Ausgaben.	Geldbetrag.		
I. Zahlungs-Rückstände	— fl.	— kr.	— pf.
II. Rechnungs-Defekte und Ersatzposten	— „	— „	— „
III. Auf die Verwaltung:			
a. Remuneration des Dieners	72 „	— „	— „
b. Postporto	9 „	51 „	2 „
c. Buchdrucker- und Binderlohn	3 „	6 „	— „
d. Schreibmaterialien	6 „	12 „	— „
IV. Auf den Zweck	*4005 „	24 „	— „
V. Hingeliehene Kapitalien	1000 „	— „	— „
V. Zinsvergütungen von erkauften Obligationen	22 „	47 „	— „
Summa der Ausgaben	5119 fl.	20 kr.	2 pf.

Intbl v. Unterfr. u. Asch. St. 21. S. 5. 21. Beil.

*) 5 fl. 24 kr. zum Ankaufe von Weihnachtsgeschenken für die Taubstummen.

4. Den Stand des Pensions-Institutes für die Wittwen und Waisen der Schullehrer in Unterfranken und Aschaffenburg für 1841/42. betr.

Im Namen Seiner Majestät des Königs.

Der Auszug aus der für das Jahr 1841/42 gestellten und diesseits genehmigten Rechnung über das Schullehrer-, Wittwen- und Waisen-Pensions-Institut für den Kreis Unterfranken und Aschaffenburg wird nebst dem Vermögensstand dieser Anstalt zur öffentlichen Kenntniß gebracht.

Würzburg, den 13. Febr. 1844.

Königl. Regierung von Unterfranken und Aschaffenburg.
Kammer des Innern.
Graf Fugger. Thaler.

Uebersicht
über den Stand des Pensions-Institutes für die Wittwen und Waisen der Schullehrer im unterfrankisch-aschaffenburgischen Kreise am Schlusse des Jahres 1841/42.

Einnahme.

Tit.	I. an Aktiv-Kassa-Bestand	1261 fl.	36 kr.	1 pf.
„	II. an Aktiv-Ausständen	185 „	36 „	— „
„	IV. an Zinsen von Aktiv-Kapitalien . .	3704 „	28 „	3 „
„	VIII. an Sustentations-Beiträgen des Staates, der Stiftungen, der Privaten und Taxen	7223 „	3 „	2 „
„	XIII. an heimbezahlten Aktiv-Kapitalien .	2075 „	— „	— „
	Summa aller Einnahmen	14449 fl.	44 kr.	2 „

Ausgabe.

Tit.	II. an Rechnungs-Defekten u. Ersatzposten .	20 fl.	10 kr.	— pf.
„	III. auf die Verwaltung	50 „	40 „	— „
„	IV. auf den Zweck	8690 „	42 „	1 „
„	VI. auf Prozeßkosten	— „	54 „	— „
„	X. an hingeliehenen Aktiv-Kapitalien .	2521 „	— „	— „
	Summa aller Ausgaben	11291 fl.	26 kr.	1 pf.

a. baarer Rezeß 3158 fl. 18 kr. 1 pf.
b. an Anstand 50 „ 41 „ 2 „

Summe des Bestandes 3208 fl. 59 kr. 3 pf.

Der ganze Vermögensbestand beträgt:

a. an Kapitalien	93606 fl.	— kr.	— pf.
b. an baarem Rezeß	3158 „	18 „	1 „
c. an Ausstand	50 fl.	41 kr.	2 pf.
Summa	96814 fl.	59 kr.	3 pf.

Intbl. v. Unterfr. u. Asch. St. 26. S. 120.

5. Bekanntmachung der Rechnungs-Resultate des Witwen- und Waisen-Unterstützungs-Vereins der Schullehrer von Schwaben und Neuburg.

Nachdem die Vereins-Rechnung für das Etatsjahr 1839/40 der vorgeschriebenen Revision unterzogen und von der k. Regierung, Kammer des Innern, der erbetene Rechnungs-Bescheid ertheilt wurde, so werden bezüglich

auf die Bestimmung des §. 40 der Statuten die Resultate derselben hiemit zur öffentlichen Kenntniß gebracht.

Mit diesem Rechnungs-Jahr, als dem 13. Vereins-Jahre, begann die III. Verwaltungsperiode.

Der Verein zählte auch in diesem Jahre nahe an Eintausend Mitglieder

Der Vermögensstand betrug im ersten Rechnungs-J. 18643 fl. 59 kr. 2 fl.; mit dem 13. Jahre hat sich derselbe auf 57769 fl. 27 kr. erhöht.

Die k. Regierung hat hiezu alljährlich 800 fl. aus dem Kreis-Schulfonde und die Anstellungs-Taxen der Schullehrer, welche im Laufe dieses Jahres die Summe von 674 fl. 31 kr. 3 pf. erreichten, huldvollst beigetragen, was mit dem unterthänigsten Danke angerühmt wird.

Den Distrikts-Vorstehern, welche für Schreibmaterialien keine Aufrechnung machten, wird hiemit gleichfalls der geziemende Dank gebracht.

An Legaten und Fundirungs-Zuflüssen hatte sich die Anstalt auch in diesem Jahre keiner Einnahmen zu erfreuen; dagegen haben Sr. Hochwürden, Titl. Herr Alois Tischer, Domcapitular, Stadtdecan, Dompfarrer und Bezirks-Schul-Inspektor ꝛc. zu Augsburg, als freiwilligen Jahresbeitrag der Kasse 6 fl. zugesendet, wofür dem edlen Geber hiermit der schuldige Dank dargebracht wird.

Im Jahre 1827/28 bezogen zwei Wittwen und acht einfache Waisen Unterstützung, dagegen wurden im 13., dem Jahre 1839/40 122 Wittwen, 182 einfache- und 34 Doppelwaisen die mildthätige Unterstützung des Vereines zugewendet.

Im Vergleich zum vorlaufenden Rechnungs-Jahre hat sich die Zahl der Wittwen um 13, die der einfachen Waisen um 2, und jene der Doppelwaisen um 1 vermehrt. Während der 13 Jahre des Vereins sind 42 Wittwen gestorben, 4 haben sich wieder verehlicht, und 68 einfache- und 17 Doppelwaisen sind nach erreichtem 18. Lebensjahre aus dem Genusse des Unterstützungs-Bezuges ausgetreten.

F. X. Herz, Vorstand.

Georg Döring, I. Beisitzer.	Joh. Mich. Jehle, II. Beisitzer.
Anton Leir, Kassier	Joseph Anwander, Controleur.

Rechnungs-Resultate

der Unterstützungs-Anstalt für die Wittwen und Waisen der Schullehrer von Schwaben und Neuburg für 1839/40.

Einnahmen.

		fl.	kr.	pf.
1.	Aktiv-Kassa-Bestand aus vorjähriger Rechnung	5539 fl.	19 kr.	1 pf.
2.	An Aktiv-Ausständen	71 „	30 „	— „
3.	An Rechnungs-Defekten und Ersatzposten	645 „	35 „	3 „
4.	An Zinsen aus Aktiv-Kapitalien	2272 „	5 „	— „
5.	An Ertrag aus Beiträgen der Mitglieder:			
	a. Fundirungs-Beiträge	229 „	50 „	— „
	b. Ordentliche Jahres-Beiträge	4553 „	45 „	— „
	c. J.-Beitr.-Nachzahlungen nach §. 27 b. St.	— „	— „	— „
	Latus	13312 fl.	5 kr.	1 pf.

Transport	13312 fl.	5 kr.	— pf.
6. An Sustentations-Beiträgen:			
a. Ständige: Aus dem Kreis-Schulfonde .	800 „	— „	— „
b. Unständige: 1) An Anstellungs-Taxen der Schullehrer	674 „	31 „	3 „
2) An Wohlthätigkeits- und freiwilligen Beiträgen	6 „	— „	— „
7. An heimbezahlten Kapitalien	4190 „	— „	— „
8. An Legaten- und Fundirungs-Zuschüssen . .	— „	— „	— „
Summa aller Einnahmen	18982 fl.	36 kr.	3 pf.

II. Ausgaben.

1. Auf Zahlungs-Rückstände von den vorigen Jahren	— fl.	— kr.	— pf.
2. Auf Rechnungs-Defekte und Ersatzposten . .	267 „	33 „	1 „
3. Auf Regie der Verwaltung:			
a. Für Schreibmaterialien	57 „	39 „	— „
b. „ Buchbinderlöhne	1 „	24 „	— „
c. „ Buchdruckerlöhne	— „	— „	— „
d. „ öffentliche Blätter	— „	30 „	— „
e. „ Geräthschaften	12 „	22 „	— „
f. „ Postgelder-, Fuhr- und Bothenlöhne .	77 „	1 „	1 „
g. „ Reise-Diäten	7 „	24 „	— „
h. „ anderweitige Ausgaben	— „	— „	— „
4. Auf den Zweck:			
a. Auf Unterstützungen der Wittwen . . .	6860 „	32 „	3 „
b. Auf Unterstützungen der einfachen Waisen .	1342 „	59 „	— „
c. Auf Unterstützung der Doppelwaisen . .	611 „	53 „	2 „
5. Auf Prozeßkosten	— „	— „	— „
6. Auf hingeliehene Aktiv-Kapitalien . . .	4700 „	— „	— „
Summa aller Ausgaben	13939 fl.	18 kr.	3 pf.

III. Abschluß.

Die Einnahmen betragen	18982 fl.	36 kr.	3 pf.
Die Ausgaben dagegen	13939 „	18 „	3 „
Somit bleibt Aktiv-Rest	5043 fl.	18 „	— „

IV. Vermögens-Ausweis.

Das Vermögen besteht am Schlusse des Rechnungs-Jahres 1839/40 als dem 13. Vereinsjahre:

a. im obigen Aktivreste zu	5043 fl.	18 kr.	— pf.
b. im Aktiv-Kapitalien zu	52365 „	— „	— „
c. in Aktiv-Ausständen	280 „	9 „	— „
d. in Mobiliarschaft	81 „	— „	— „
Reiner Vermögensstand	57769 fl.	27 kr.	— pf.

IV. Vermögens-Zuwachs.

Der reine Vermögensstand beträgt in diesem Rechnungs-Jahre	57769 fl.	27 kr.	— pf.

Latus per se

Transport	57769 fl.	27 kr.	— pf.
Er hat im vorigen Jahre betragen . . .	57469 „	4 „	1 „
Somit hat sich das Vermögen vom Abschluß 1838/39 bis dahin 1839/40 vermehrt um	300 fl.	22 kr.	3 pf.

Anmerkung.

Werden jedoch diejenigen Einnahmsposten, welche gemäß §. 17 der Statuten ausschließlich zur Deckung d. Jahres-Exigens bestimmt sind, nämlich:

a. 800 fl. — kr. — pf. jährlicher Beitrag aus der Kreis-Schuldotations-Kasse.
b. 674 „ 31 „ 3 „ Anstellgs.-Tax. d. Schull.
1474 fl. 21 kr. 3 pf.
c. 4579 fl. 15 kr. — pf. J.-Beitr. d. Vrs.-Mitgl.
d. 6 „ — „ — „ freiwillige Beiträge.
e. 2328 „ 20 „ — „ Zinsen a. Aktiv-Kapital.
zus. 8406 fl. 6 kr. 3 pf. mit der auf Unterstützungen und Regie-Kosten nachgewiesenen Vorausgebungen im Betrag von . . . . 9239 fl. 18 kr. 3 pf.
mit nebigen . . . . 8406 „ 6 „ 3 „
abgeglichen, so zeigt sich gemäß Ausschreiben des Verwaltungs-Ausschusses vom 31. Januar 1842 eine Minderung des Aktivstandes von . . . 833 fl. 12 kr. 3 pf.
welche Summe in Ermangelung anderweitiger Exigensmittel von den gemäß §. 16 der Statuten zum Fundirungs-Vermögen bestimmten Einnahmen an Fundirungs-Beiträgen und Rechnungs-Defekten ꝛc. im Betrag von 1155 fl. 34 kr. 3 pf. zur Bestreitung der laufenden Ausgaben auf Unterstützungen verwendet werden mußten.

Intbl. St. 1. S. 33 in der Beilage.

I.

Aufsätze und Ausarbeitungen.

Ein Wort über die Schullehrer-Seminarien.

(Schluß.)

4.

Lehret verständig.

Das Gründliche ist darum noch nicht auch das Verständliche*) und Kürze kann dem Verstehen hinderlich seyn; mit diesen zwei Eigenschaften des Lehrers ist demnach noch nicht das Vorzüglichste, viel weniger Alles abgethan. Eine fernere, vorzügliche, unentbehrliche Eigenschaft des rechten Unterrichts, wie überhaupt, so im Seminare ist Verständigkeit, Verständlichkeit**). Was hilft der noch so gründliche, helle, treffliche Lehrer, wenns sich im Geiste des Schülers nicht gründet, wenns da nicht

*) Da der Unterricht nicht dazu gegeben ist, daß der Lehrer lehren, sondern daß der Schüler lernen könne, so muß derselbe auch so eingerichtet werden, daß das letztere stattfinden kann. Alles dasjenige daher, wodurch den Zöglingen das Erwerben der Vorstellungen, das Einsehen der Wahrheit, das Anwenden der Regeln erschwert wird, muß als ein Fehler des Unterrichts vermieden werden. Unzählig sind die Fehlgriffe, die theils aus dem Ueberfluß der Grundsätze, theils aus der Bequemlichkeit oder anderer Nebenabsichten der Lehrer entstehen. Der Mangel am Fortgange hat nicht allezeit in den Schülern, sondern oft in der zweckwidrigen Lehrweise, in dem Betragen des Lehrers, in äußeren Umständen seinen Grund. Von manchen Lehrern sollte man glauben, sie hätten die Absicht, alle Liebe in ihren Schülern zu ersticken, sich selbst ihren Gegenstand verhaßt zu machen. Manche Lehrer bemühen sich absichtlich, dunkel und unverständlich zu seyn, und lehren so, daß die Schüler nichts lernen können.
Milde.

**) Man möge es nicht tadeln, daß wir die beiden Begriffe: Verständig und verständlich nicht so scharf scheiden, sondern beide für synonym nehmen, und damit das klare, deutliche, faßliche, begreifliche, leichte u. s. w. Lehren bezeichnen.

hell wird, wenns da nicht zur Anschauung und lebendigen Erkenntniß kommt? Und dieß wird so lange der Fall nicht seyn, als der Schüler den Lehrer nicht versteht. Nur durch Verständig- und Verständlichkeit*) geht durch das Wort des Leh-

*) In dem Lernen vereinigt sich die Kraft des Lehrers mit der des Schülers in einem gewissen Punkte und vereint bildet sie sich, so daß das, was gelernt wird, eben so gut Produkt des Schülers ist, als des Lehrers. Karl sieht z. B. die Pflanze gerade wie sie der Lehrer sieht (was dieser mehr daran sieht und dabei denkt, gehört wenigstens nicht zum Unterrichte), und nur dann erst, wenn sie beide darin ganz Eins sind, fängt Karls Lernen hierin an. Nun bestimmt ihn der Lehrer weiter, das daran zu bemerken, was er zwar schon weiß, aber in dem Augenblicke sich so vorstellt, wie er will, daß es sich sein Lehrling vorstellen soll. So faßt dieser weiter die Begriffe des Lehrers, findet auch mitunter etwas, und theilt es mit, das der Lehrer noch nicht hatte, und so ist ihr Wissen vorjetzt immer ein gemeinschaftliches. Es ist gemeinschaftlich nicht nur in Absicht des Stoffes, sondern auch der Form, da beide miteinander gleichen Schrittes in dem Auffassen und Denken fortgehen. In so fern sind sie also beide als eine vereinigte Kraft anzusehen, und je mehr sie dieses sind, um desto organischer ist das Geschäft. Der Lehrer vergißt alles andere für den Augenblick, um nur mit dem Schüler zu wissen, und dieser erfaßt jetzt dasselbe, was jener hat. Nur ist ihre Beziehung auf einander verschieden; der Lehrer erregt, und der Schüler empfängt, was nun in der Seele des letzteren sich ausbildet, ist ein gemeinschaftliches Produkt, von einem, wie von dem andern frei hervorgebracht, und doch eines jeden eigenes Werk. Was nun der Lehrende oder Lernende weiter für sich aus dem Erlernen bildet, ist Folge des Unterrichts, aber dieser nicht mehr selbst. Genug, dieser ist nur dann, was er seyn soll, wenn sich so ganz die beiden Kräfte geistig vereinen. Alles nun, wodurch diese Einung bewirkt wird, muß bei dem wahren Unterrichte stattfinden. Der Lehrer erregt absichtlich den Lehrling. In seiner Seele liegt also zuerst die Idee von dem, was in der Seele von diesem entstehen soll; er sieht das schon zum Voraus in diesem, und bemerkt sich die Art, wie es entstehen wird. Nun treibt ihn aber zugleich ein Verlangen hiernach, und hierzu will er selbst Hand anlegen, indem er sich auf irgend eine Art dazu berufen fühlt. Sokrates sah den jungen Platon kaum hereintreten, als er ausrief: das ist er! — nämlich welcher ihm unter dem Bilde des Schwanes im Traume die Nacht vorher vorgekommen war, und dessen Ausbildung er unternehmen sollte. Er setzt sich also mit dem Zögling hierzu in Verbindung. Da muß er nun vorjetzt auf alles verzichten, was er sonst weiß, weil er mit jenem anfangen und fortgehen will, er muß gleichsam alles, was er vor jenem voraus hat, ablegen, und nur so viel behalten, als zur fortgehenden Erregung dient, oder wie es heißt: Der Lehrer muß sich zu dem Schüler herablassen. Immer ist dieses eine Entäußerung, welche Mühe macht, eine Selbstverläugnung, worin aller Egoismus verschwindet, eine freie Vereinigung mit dem Andern um dieses Andern willen, mit einem

rers Wissen in den Schüler über, faßt da Wurzel, ergreift immer mehr die Geisteskraft, wie es von dieser ergriffen wird; durchdringt den Geist und wird immer mehr dessen Eigenthum, je mehr der Geist in klarer Anschauung in sich aufnimmt, erfaßt, durchschauet, verarbeitet, durchlebt; wird desto helleres, freudigeres Wissen, je heller das Licht in des Schülers Geistesregion herüberstrahlt, je begieriger der Schüler das einfallende Licht aufnimmt, und je mehr durch eigenes Nachdenken und Lernen das Gehörte zum Bewußtseyn kommt. Drum lehret:

a. Verständig, d. h. einfach,*) nur nicht complicirt. Einfach sey der Gedanke, einfach das Wort, in welchem der Ge-

---

Worte, es ist Liebe, im reinesten und vollesten Sinne des Wortes Liebe. Wie könnte es auch anders seyn, da den Lehrer innerer Beruf treibt, eine heilige Begeisterung, wie den Poeten die Muse? Und was den Lehrer begeistert, ist nichts anders, als der Gedanke, das höhere Leben in Andern zu erwecken; es ist die Liebe selbst. Zuerst treibt sie dazu hin, daß der Lehrer den Schüler sucht; oder eigentlich ganz naturgemäß: Der Vater hat kaum das Kind auf seine Arme genommen, so wünscht er es auch an seiner Hand zu führen, und er freut sich darauf, allmählig seinen Geist zu entwickeln. Wenn das künstliche Verhältniß sich diesem natürlichen annähert, so wird der Lehrer sagen können: Ihr habt nicht mich, sondern ich habe euch erwählt. Dann flößt ihm auch diese Liebe immer den rechten Ernst und die rechte Gefälligkeit ein, womit er sein Geschäft fortsetzt, und läßt ihn eher nicht ruhen, als bis seine Geschicklichkeit auch die seines Lehrlings geworden. Der Egoismus macht, daß der Mann lehrt, um etwas zu gelten, um recht zu haben, und höchstens um durch die Wahrheit selbst zu herrschen; er hindert ihn, genugsam zu dem Schüler sich herabzulassen, und dessen freies Streben praktisch und bildend genug anzuerkennen; er flößt ihm den Wahn ein, daß er damit alles geleistet habe, wenn er Lehrsätze dahin gibt oder sonst Aeußerliches in dem Andern aufstellt. Da ist dann an keine väterliche Zuneigung kein geistiges Erwerben des Lehrjüngers zu denken, und wenn sich auch etwa das äußert, daß der Schöpfer das Geschöpf liebt, so wird auch diese Freude immer wieder verdorben, und er will das, was das Herz nicht bewirkt, durch Verweise oder Schmeicheleien erzwingen. Darum ist die wahre Liberalität des Lehrers eine so seltene Tugend, und darum überläßt der eine Lehrer zuviel der spielenden Freiheit, der andere ist ein Pedant. Der gute Lehrer ist eine Seltenheit, und fast nirgends wird recht gelernt.

Schwarz.

*) Wer nicht vom Einfachen zum Zusammengesetzten fortschreiten kann, ist eigentlich der beschränkte Kopf; ihm fehlt es an der vereinigenden Kraft, welche Ideen bildet, er mag also wohl für das Einzelne Verstand haben, aber für das Ganze eines Geschäftes oder einer Lehre hat er ihn nicht; es fehlt ihm an Vernunft und er bleibt ein subordinirter Mensch.

Schwarz.

danke sich darstellt. Das Einfache wird auch vom schwächeren Verstande begriffen; und wer es nicht begreift, der gehe nicht zum Lehrerfache, und ist er gekommen, so werde er weg- und zu einem Handwerk verwiesen, für das er sich mit seiner Capacität tauglicher zeigt. Einfach; nur nichts Complicirtes und Verwickeltes. Du hast keine Geister, die auch Complicirtes wie Einfaches zu begreifen vermögen. Du hast keine Geister, die im Sondern und Scheiden geübt und das Verwickelte klar sich zu zerlegen im Stande sind. Das Einfache wird ihnen zur klaren Vorstellung, das Complizirte bleibt ihnen wenn nicht ganz, doch immer dunkel genug.

b. Verständig, d. h. natürlich, nur nichts Gekünsteltes. Deine Zöglinge sind meist Söhne des Landes, aufgewachsen in Gottes freier Natur und erzogen in der Hütte des Landmannes oder des niederen Bürger- oder des Lehrerstandes, der mehr des Prosaischen als des Poetischen darbietet. Die Natur ist ihnen das Gewohnteste, die Sprache der Natur ist ihnen am verständlichsten; drum rede natürlich mit und zu ihnen. Gekünsteltes, Geziertes und Geschmücktes lieben und verstehen sie nicht; oder sollte wirklich verstandlose Neigung und Gierde nach diesem bei den Zöglingen sich finden, dann rede desto eifriger die Sprache der Natur, auf daß sie wieder verlernen, was sich von Unnatürlichkeit an ihnen angesetzt hat, daß sie natürlich und doch keine affektirte Gecken und keine unnatürliche Stutzer werden, die sich in Mitte der Bauernkinder gerade so schön ausnehmen, wie eine Coquette der Hauptstadt im Kreise der Stallmägde.

c. Verständig, d. h. in Bild und Gleichniß, in Beispiel und Anschauung, nicht bloß theoretisch, sondern praktisch. In Bild und Gleichniß und Parabel lehrte der Größte der Lehrer, der Gottmensch, unter den Sterblichen auf Erden, und wie verständlich war sein Wort? Folge ihm nach, und du lehrest verständlich wie er. Wie sehr durch Anschauung das Verständniß erleichtert, durch den concreten Fall das Allgemeine erklärt, durch das Beispiel die Lehre erläutert, wie durch Erfahrung und praktische Anwendung die Theorie an Klarheit, Deutlichkeit, Faßlichkeit und somit an Verständlichkeit gewinne, bedarf keines weiteren Beweises. Mögen Geister, die den Prozeß des Denkens glücklich durchprozessirt

haben, an der Grenze des reinen Gedankens angekommen und ihres Ich's bewußt geworden sind, in Abstrakto und Abstractissimo mit einander reden und sich belehren und verstehen; der bei weitem größere Theil der Menschen, die sich des gewöhnlichen Menschenverstandes zu erfreuen haben, also auch gewiß die Schul-Seminaristen, werden, wenn sie länger rein theoretisch doziren und abstrakt reden hören, mit Spannung auf ein Beispiel warten oder ein solches verlangen, an dem ihnen das gehörte Abstrakte klar und begreiflich wird. Wer im Unterricht das praktische Moment vernachlässigt, der täuscht sich selber, wenn er meint, sein bloßes Regel- und Lehrwerk als solches sey verständlich, wenigstens wäre es gewiß noch verständlicher, wenn theoretisches und praktisches Lehren Hand in Hand gingen.

d. Verständig. Lehre nach der Verstandes- und Fassungskraft der Zöglinge, steige zu ihr hernieder, wenn du sie haben willst.*) Du hast keine Kinder in deinem Lehrzimmer, aber ebensowenig absolvirte Gymnasisten, oder solche, die einen philosophischen Cursus gehört. Bedenke den Gang der Bildung deiner Schüler und ihre Vorbildung, und du wirst den Stand der gegenwärtigen Bildung nicht zu hoch anschlagen. Bist du schon länger als Lehrer im Seminar, so wirst du — vielleicht errando — nun schon wissen, wie hoch oder wie tief du deinen Unterricht halten mußt; bist du aber erst Neuling in der Anstalt, dann können dir deine älteren Collegen den richtigen Höhepunkt angeben, außer du wolltest, um dessen ganz sicher zu werden, es vorziehen, selber durch eigene Erfahrung den Standpunkt zu gewinnen, auf welchen du dich stellen mußt, um verständlich zu lehren. Und da wette ich mit dir hundert auf eins, du wirst zur Ueberzeu-

*) Um den Forderungen seines schönen Berufes zu entsprechen, soll der Lehrer schon gleich anfangs an sich selbst die Frage stellen: Wen habe ich vor mir? Welche Vorbegriffe haben die Zöglinge? Wie kann ich ihnen den Gegenstand begreiflich, überzeugend und nützlich machen? Welcher Gedankenreihe und Sprache muß ich mich also bedienen, um das vorgestreckte Ziel zu erreichen? diese Vorsicht wird nur zu oft unterlassen. Mancher glaubt nur dann gut zu lehren, wenn er recht gelehrt spricht, und setzt den Zöglingen, um gelehrt sich ihnen zu zeigen, philosophische Kaltbrühen oder ästhetischen Absud vor.

Stapf.

gung gelangen: Nur herab*); je weiter herabgestiegen, desto besser: alles Hochreden ist ein in den Wind reden; nur keine

---

*) Aber ganz etwas anderes ist es, wie man dem Zöglinge alles erleichtert, d. h. wie man es ihn nicht durch seine eigene Anstrengung sich leicht machen läßt, sondern schon leicht gemacht ihm vorlegt. Das bildet nicht die Kraft, das erschlafft sie. Man soll vielmehr der eigenen Thätigkeit soviel zumuthen, als sie leisten kann, und soll nur an dem anfangen, was ihn jetzt schon leicht ist, sie aber in so frischem Zuge fortziehen, daß sie sogar von selbst das Schwere aufsucht. Besorgt man also ein träges Zurücksinken, so muthet man ihr ein stärkeres Anstrengen zu. Nur das kann gelernt werden, was gelehrt wird, und die Fähigkeit des Zöglings wird dann auch zur Geschicklichkeit. Ist der Unterricht ein Anfangen mit dem Leichten und Einfachen, und unterhält er die ganze Aufmerksamkeit, so ist er faßlich, und die Sache wird von dem Zöglinge gelernt, oder es fehlt ihm an dem Willen. Schreitet der Unterricht fort, und strengt er die Kraft immer mehr an, so übt er sich mehr und führt zur Bildung .... Nicht selten nimmt man das letztere allein; hier wird dann das nicht gelernt, was gelernt werden soll; allenfalls bleibt nur etwas, wie man bezeichnend zu sagen pflegt: Hunger; den Müssiggang hat man wohl verhütet, aber im Innern ist wenig anders geworden. Ebenso übel ist es, wenn man bloß auf die Faßlichkeit Rücksicht nimmt, ohne weitere Anstrengung zuzumuthen, wenn man z. B. nur meist die bekannten und alltäglichen Sachen in der Lehrstunde bemerken läßt. Noch häufig genug sieht man dieses kraftlose Lernen, ein herrliches Hülfsmittel der Trägheit und Erschlaffung so für Schüler als für Lehrer werden. Es ist allgemein anerkannt, daß man vom Leichten zum Schweren aufsteige; allein man läßt sich eher gerne zu einer falschen Vorstellung von dem, was leicht ist, verleiten. Der Lehrer nimmt nämlich aus Mangel der Liberalität und der Lehrgabe das, was ihm, dem Geübten, das Leichteste ist, auch für das leichteste des Schülers, und es ist doch gerade umgekehrt. Vorausgesetzt nämlich, daß der Lehrer den Gegenstand selbst gut inne hat, ist ihm der Geist des Ganzen erschienen, und dieser steht ihm so helle vor, daß er denkt, der Schüler müsse nur erst den Geist fassen, dann werde er schon alles von selbst begreifen, und diesen sucht er ihm nun sobald als möglich in einem Hauptsatze vorzustellen, nicht bedenkend, daß der Schüler noch nicht den Geist sehen kann, und nur Buchstaben sieht. Unsere Erkenntniß ist discursiv, und erst dann, wenn wir das Aeußere theilweise durchgegangen haben, vereinigt sich dieses zum Eindringen in das Innere. So würde z. B. derjenige Schüler die lateinische Sprache schlecht lernen, dem der Lehrer erst durch eine Philosophie über diese Sprache ihren Geist beizubringen meinte, ehe er ihn Wörter, Wortformen, Wortfügungen u. dergl. erst tüchtig hat erlernen lassen. Die Kraft ist Anfangs schwach, sie soll erst durch die Uebung stärker werden, und dieses Stärkerwerden einer freien Kraft ist eigentlich ein Erheben über das Gewöhnliche, wozu bloß die Natur führt, es ist ein Anstrengen. Das aber, was man im gewöhnlichen Zustande bewirkt, ist leicht, und um so schwerer

erhabene Ideen und hochtrabende Worte; populäre Ansichten und populäre Sprache sind allein hier am rechten Orte u.s.w.

---

ist etwas, je mehr Anstrengung dazu erfordert wird. Legten wir also dem Schüler das Schwerere zuerst vor, so würden wir Anstrengung verlangen, ehe sie eingeübt ist: Diese würde also nicht erfolgen, wenigstens nicht im gehörigen Grade, und es würde nicht recht gelernt werden, zugleich fände sich alsdann Verdrossenheit und Unlust ein. Dagegen geht das Leichte fröhlich von statten, macht Lust zu weiterer Thätigkeit und übt die Kraft; und so ist das, was zuerst schwer gewesen wäre, leicht geworden, weil die Schwierigkeiten immer zuvor gelöset sind, und weil zugleich die Anstrengung durch die Uebung herbeigeführt und natürlich wird. Wenn man alsdann nicht zum Schwereren fortschritte, so muthete man sogar der Kraft weniger zu, als sie in ihrem nunmehrigen natürlichen Zustande leistet, d. h. weniger wie zuerst, man ließe sie also zurücksinken. Durch Befolgung jener Regel wird sie folglich weder erschlafft noch überspannt, sondern wahrhaft im Stärkerwerden gebildet; so wie der Arm des Knaben täglich mehr tragen lernt, wenn man ihm in den Beutel, den er Anfangs ohne Mühe halten konnte, täglich ein Steinchen mehr wirft oder wie Milon von Kraten, der das Kalb zu tragen vermochte, endlich, indem er es täglich auf die Schulter nahm, den Ochsen trug. Ganz so verhält es sich bei allem Lernen, und im Geistigen wird alsdann noch das gewonnen, daß man die Gedankenlosigkeit eben so gut als die Zerstreuung verhütet. Die Folge ist im Ganzen wie im Einzelnen, daß alles Schwere leicht wird, und es gar nichts Schwereres mehr gibt; so wie man beim regelmäßigen Fortschreiten endlich bei dem Ziele anlangt, und der letzte Schritt nicht schwerer ist, als der erste. Dieses auf die Bildung der Kraft angewandt, würde soviel heißen, als mit dem fortschreitenden Lernen wird immer mehr Fähigkeit zur Energie gewonnen, und flößt die letzte Anstrengung auch viel Bewunderung ein, so fällt sie doch nicht schwerer, als dem Lehrlinge der erste war. Der Jüngling interpretirt in lateinischer Sprache aus dem Stegreife die ihm aufgegebene Stelle, und dieser vortreffliche Beweis seines Fleißes ist innerlich nicht mehr, als seine Aufmerksamkeit in der ersten Lehrstunde der lateinischen Grammatik war. Der Pestalozzische Schüler rechnet sogleich eine verwickelte Bruchrechnung im Kopfe aus, mit nicht größerer Mühe, als er anfangs Eins und Eins sind zwei ꝛc. zählte. Auf diesem Wege läßt sich also mit Zuverlässigkeit erwarten, daß der Schüler etwas Bestimmtes lernen wird, und sogar die Zeit, wenn er es wird gelernt haben, läßt sich voraus bestimmen. Schwarz.

Wie ein gesunder Esser weder Sauer noch Süß an sich verachtet, sondern nach Umständen bald diesem, bald jenem den Vorzug gibt; so wird es auch mit dem Geist-gesunden Zöglinge seyn. Er will nicht bloß das Leichte, sondern beides in Abwechselung. Es gibt zwei Methoden, sagt Baco von Verulam, die eine geht vom Leichtern zum Schwereren; die andere übt die Kraft, indem sie mit dem Schweren anfängt, dort schwimmt man auf Schläuchen, hier tanzt man in schweren Schuhen. Beide Metho-

Allerdings soll man nicht immer und immer hinabsteigen; sonst wird man bald in Gedanken, in Wort und Werk pöbelhaft und gemein; man soll zu sich erheben. Aber zuerst mußt du dich nach den Schülern richten, und nicht diese sich nach dir; erst wenn du zu ihnen hinabgestiegen bist, daß sie deine Hand fassen können, dann wirst du sie hinaufziehen; reichst du ihnen die Hand aber nur von Ferne, so werden sie ewig in der Tiefe bleiben, wie deine Hand in der für sie unerreichbaren Höhe. Hast du dich nach den Schülern gerichtet, haben diese dich erfaßt wie du sie richtig erfaßt hast, dann werden sich die Schüler nach dir richten und du kannst in Ansicht und Wort immer mehr dich heben *).

Wenn wir von populärer Ansicht reden, so verstehen wir darunter nicht eine solche, die, eine irrige oder halb richtige, oder eine dunkle und nüchterne, eine abergläubische, veraltete entstellte, unzeitgemäße und schädliche, unter dem gemeinen Volke als baare Münze gang und gebe ist, sondern eine solche,

---

den soll man verbinden. Wie in einem guten Tonstücke Dur und Moll mit einander wechseln, so muß auch im Unterrichte Leichtes und Schweres in Verbindung mit einander gebracht werden.

*) Indem der Unterricht überall von einem festen Punkte ausgeht, aus welchem er entweder alles Andere herausspinnen, oder an welchen er alles Andere anreihen muß, so sucht er auch beim Schüler einen solchen festen Punkt zu gewinnen, einen Punkt, wo es für diesen zuerst Licht werden muß, aus welchem er sicher in die ihn umgebende Dämmerung oder Finsterniß hinausschauen kann, so daß er sich bei diesem Hinausschauen von selbst darnach sehnt, es möchte um ihn Licht werden, und wenigstens seinen nächsten Umkreis erhellen, um sich darin zurecht zu finden. Den einmal entstandenen Kreis sucht der Unterricht immer mehr zu erweitern, indem er den Lehrling mit jedem Schritte vorwärts immer auf einen höheren und wieder höheren Standpunkt führt, wo er immer freier um sich blicken, das schon Bekannte in neuer Verbindung und von einer neuen Seite überschauen, Neues anreihen und ordnen, und sich endlich in den ganzen Gesichtskreis seiner Welt finden kann. Der Lehrer durchwandert auf solche Art — seinen Schüler an der Hand — noch einmal das ganze Feld, welches er früher entweder auch an der Hand seines Lehrers, oder selbstständig und für sich allein durchwandert hat. Bei dieser wiederholten Wanderung lernt der Lehrer immer wieder selber: er sieht nun die Krümmen, die er selber gegangen oder geführt worden ist ꝛc. — und so vermag er nun seinen Lehrling näher und schneller, oder leichter und bequemer zum Ziele zu führen, zu welchem er mühsam, langsam und auf Umwegen gekommen ist.

Hergenröther.

die, eine richtige, wahre, deutlichbewußte, reine, ob alte oder neue, entweder aus dem Leben des Volkes gebildet und daher ihm eigenthümlich ist, oder ganz berechnet, übereinstimmend mit dem Charakter der Nation und ganz geeignet zur Lösung der Aufgabe, die dem Volke in Mitte der anderen Nationen geworden, von dem bessern, nüchternen, größeren Theil des Volkes erkannt, erfaßt und festgehalten wird. Solche Ansicht wird den Kindern des Volkes und den Söhnen der Nation nichts Fremdes und Unverständliches seyn. Und wenn wir von populärer*) Sprache reden, so wollen wir damit durchaus nicht sagen, die Lehrer im Schullehrer-Seminar sollen in ihren Lehrstunden die Sprache des gemeinen Volkes reden, oder den Dialekt, mit dem die Zöglinge in die Anstalt kommen. Als wenn z. B. im Lehrer-Seminar für Schwaben und Neuburg das „Gaun, Staun, Bleibe laun“, mit seiner ganzen gehaltvollen Schönheit in aller Rede und Lehre als Grundton sich hören lassen, und alle übrige Aussprache nach diesem Grundtone harmonisch sich richten müßte. Nicht als wenn man um so populärer und verständlicher lehrte, je ge-

*) Was der Mensch ist, das offenbaret er allgemein und auf dem natürlichen Wege — denn es gibt auch eine Heuchelei und Verstellung — durch Wort und That. Der Mensch von einer rohen Gemüthsart spricht eine rohe Sprache in einem rohen Tone, und in dem Grade, in welchem dieser sanfter, weicher und gefälliger wird, wird es auch seine Sprache. Wer unrichtig und verworren denkt, wird auch unrichtig und verworren sprechen. Geistesdemuth offenbaret sich am ersten als Armuth an Sprache, und Sprachüppigkeit zeugt von einer Ueberfeinerung der Sitten sowohl bei Individuen, als auch bei ganzen Gesellschaften. Nach und aus seiner Sprache läßt sich also der Bildungsstand jedes Volkes und jedes einzelnen Menschen beurtheilen und abmessen. Daraus ist einleuchtend, daß durch Verfeinerung und Bildung der Sprache nicht zunächst auf Veredlung und Bildung des ganzen Menschen gewirkt werden kann; sondern daß umgekehrt die wahre Bildung der Sprache nur allein von der Bildung des Körpers und Herzens ausgehen muß: und wo diese da ist, wird es an der ersten nicht fehlen. Sobald der rohe und wilde Gassenjunge aufhört, der wilde und rohe Gassenjunge zu seyn, wird er die rohe Sprache der Gassenjungen nicht mehr sprechen. So lang er aber roh und wild bleibt, bemüht Ihr euch vergebens, ihn an eine edle, reine und schöne Sprache zu gewöhnen. Wenn er auch, wie es zuweilen geschieht, aus einem gewissen Bauernstolz einen gebildeten Ton annimmt; so guckt doch überall die Rohheit durch, und seine Aeußerungen fallen durch eben diesen unverkennbaren Widersatz ins sogenannte Possirliche.

Hergenröther.

wöhnlicher und gemeiner man die Sprache des untersten Pöbels redet. Sondern wir meinen damit, die Seminarlehrer sollen in ihrem Lehrzimmer — und nicht weniger überall — in guter, reiner, hochdeutscher Sprache reden, frei von jedem Dialekte, aber dennoch in jener einfachen, natürlichen Weise, daß er leicht und wohl verstanden wird. Aber ebenso ferne als der vulgäre, pöbelhafte Ausdruck, und die vulgäre Aussprache und das deutsche Patois, sey vom Seminar streng-wissenschaftlicher Vortrag, gelehrter Styl, erhabener Ausdruck, pomphafter Schmuck, hohle Phrasen, poetische Floskeln u. s. w. wenn du mit diesen eine Stunde vom Catheder herab in Professors Miene perorirst, in solcher Adlershöhe über deinen Zöglingen schwebest, so wird den Gaffenden dein Reden wenig helfen, die armen Schüler werden eine Zeit lang nach der Höhe hinaufsehen, aber bald, da das Auge in das leere Blaue sich verliert und allmählig übergeht, den Adler fliegen lassen so hoch er will, und sich auf der niederen, sicheren Bank gute thun, bis sie weiter dürfen. Nach den sechs Tagen der Prosa magst du den siebenten des erhöhten Vortrages feiern; hie und da eine begeisterte, erhabene, in diesem Sinne poetische Rede thut wohl, und erregt eine höhere Stimmung, wie der Sonntag der Ruhe nach den sechs Arbeitstagen recht wohl thut. Du wirst dann nicht unverständlich, und wenn dein erhöhtes Wort auch nicht so klar dem Verstande, so wird's doch vom Herzen verstanden, und zu dem wolltest du einige Minuten reden.

Willst du erfahren und dich überzeugen, ob du verständlich lehrest, beobachte während der Lehrstunde deine Schüler; oder frage sie nach dem Unterrichte oder in der nächsten Stunde oder beim Wiederholen des Vorgetragenen. Hören die Schüler fortwährend in Aufmerksamkeit, ohne sichtliche Anstrengung und Anspannung, so ist dein Vortrag ihnen klar und sie folgen unschwer deinem Ideengang *). Fragst du aus über das Vor-

*) Wer bei allem Hinachten nicht auf eigene Gedanken kommt, leidet, wenn er anders auf solche Weise erregt wird, an absoluter Schwäche. Statt wie der Blick des gedankenlos Sehenden, ist auch das Auffassen des Dummen, seine Seele ist gleichsam nur eine von außen berührte Oberfläche, welche in der Tiefe unbewegt bleibt. Der geistvolle Schüler läßt dagegen meistens mehr aus seinem Innern herausstrahlen, als von dem Gegenstande in ihn eingeht. Schwarz.

getragene und zwar nicht bloß im Allgemeinen, daß sie mit „Ja“ oder „Nein“ antworten können, und du erhälst eine befriedigende Antwort, so bürgt dir die richtige Antwort für die Verständlichkeit deiner Lehrart. Durchs Fragen wieder wird das allenfalls noch nicht ganz Klare — klar werden, sowie durch Wiederholung; und so hast du im Fragen und Wiederholen zugleich eine Bürgschaft für die Verständlichkeit deines Vortrages, ein Mittel, dich verständlich zu machen und von der Fassungskraft deiner Schüler fortwährend dich zu überzeugen. Theilnahmslosigkeit, Zerstreutheit, überspannte Aufmerksamkeit geben dir keine undeutliche Winke, es dürfte dein Vortrag deinen Zöglingen nicht angemessen seyn; und das Nichtantworten, oder Halbantworten, oder das sich nicht ausdrücken können, sagt dir merklich genug, daß du nicht am Faßlichsten mußtest gesprochen haben, sonst würden die Schüler besser und anders antworten.

e. Verständig, d. h. Eile mit Weile. Festina lente, möge sich jeder Lehrer vor dem Beginne seiner Lektion zurufen *). Vorwärts muß es gehen und mit Rührigkeit vorwärts

*) Ueberall werde ein guter Grund gelegt, und dann ohne eine Stufe zu überspringen, in allmähliger Steigerung hierauf fortgebauet. In unseren Tagen ist man sehr oft mit diesem langsamen, aber weisen Gange der Natur unzufrieden, und sucht, eine schnelle Frühreife des Zöglinges in intellectueller und moralischer Hinsicht zu bewirken. Unterricht und Erziehung sind zum Treibhause geworden, aber auch die Zöglinge sind den Treibhausfrüchten gleich. Was an Zeit gewonnen wird, geht an innerer Güte verloren; die Bildung geht zwar schnell, aber nicht gründlich und bleibend vor sich; denn der ausgestreute Saame hat nicht Zeit, Wurzeln zu fassen. Man will Früchte in der Zeit der Blüthe, und erkauft den Vortheil, um einige Monate früher Blüthen zu haben, mit der Zerrüttung des Baumes.

Stapf.

Das Bemühen, viel zu lehren und alles erschöpfen zu wollen, die Sucht zu glänzen, die Eitelkeit, die Abwechselungssucht verleiten oft dazu, daß man zu schnell von einem Gegenstande zu dem andern eilet, und den Schülern nicht Zeit läßt, das Vorgetragene aufzufassen, zu beachten, zu überdenken und dem Gedächtnisse einzuprägen. Nicht darauf kommt es an, wie viel und wie schnell der Lehrer gelehrt hat; sondern wie viel und in wieferne deutlich und vollständig der Zögling etwas gelernt hat. Ein Lehrer, der das langsame Fortschreiten, das öftere Wiederholen für Zeitverlust hält, kennet die Natur der Seele nicht. Die Folgen des Uebereilens zeigen sich nur zu bald, und rächen den Unverstand der Lehrer. Dunkelheit, Verworrenheit, Unvollständigkeit, Mangel an Fertigkeit in der Anwendung und wohl gar gänzliche Un-

gehen, aber nicht zu rasch, sondern mit Bedacht. Nicht vorwärts zu einer anderen Materie, bis man nicht den größten Theil der frühern wohl und gut inne hat. Was soll es heißen, Wochen nach einander täglich eine Stunde vortragen und so rasch vorwärts kommen in den Lehrpensen, aber dabei sich nicht kümmern, ob die Schüler nachkommen oder nicht, ob sie das Vorhergegangene verstanden oder nicht? Lehrend bist du wohl weit vorgeschritten, aber lernend stehen die Zuhörer noch am Anfange und haben um so weniger Lust an deinem Unterrichte, je mehr du eilest, und je weiter sie zurückbleiben; je größer die Masse, die du ihnen vorgesagt, und je weniger sie von Allem verstehen. Oder was soll es heißen, wenn zwar die etlichen besser Begabten verstehen, und man mit diesen weiter fahren könnte (ja du wirklich mit ihnen fortfährest in der falschen Annahme: weil die Wenigen folgen — so können alle folgen) die Schwächeren aber ihrem Schicksale überlassen werden? All solches Vorwärts ist ein Stehenbleiben, wenn nicht gar ein Rückwärts für deine Schüler, denen einzig damit gedient ist, wenn es vorwärts geht, daß die ganze Schaar der Jünger folgen kann und freudig folgen kann. Gehst du besonders im Anfange recht langsam, und haben die Zöglinge sich einige Zeit an Weg und Schritt gewähnt, nach und nach darf es schneller gehen, sie sind des Gehens geübt, und sie bleiben auch bei schnellerem Tritte nicht zurück.

Glaub und sage nicht: Das früher weniger Verstandene wird durch das Nachfolgende sich aufhellen, die allenfallsigen Lükken werden sich von selbst ergänzen, und dann wird ja wieder

---

wissenheit dessen, was gelehrt worden ist, finden sich gewöhnlich bei denjenigen, bei deren Bildung man mehr auf der Schnelligkeit als Gründlichkeit gesehen hat.

Milde.

Der rechte Lehrer macht eben darum keine Springe; geht nicht im ermüdenden Sturmschritte vorwärts; denn auf Ueberspannung erfolgt allemal gänzliche Abspannung und Schwäche, und wer eine längere Reise unternehmen will, darf sich besonders im Anfange nicht im Gehen übertreiben. Der Unterricht macht sich's daher zur Regel, immer nur gemessenen Schrittes und bedächtlichen Ganges vorwärts zu gehen und auf jeder erstiegenen Anhöhe so lange zu verweilen, bis die Kraft zur Ersteigung der nächstfolgenden stark genug geworden ist.

Hergenröther.

repetirt! Repetiren und Rekapituliren ist schon recht und leistet der Verständlichkeit gute Dienste; aber warum fruchtlos oder mit geringem Nutzen im ersten Lehren forteilen, und vom Wiederholen Alles erwarten? Es dürfte dir beim Repetiren wie beim Doziren ergehen und jenes wie dieses wenig taugen; warum nur Eines — beides recht ist besser als eines. Allerdings wirft der spätere Unterricht Licht auf den ersteren und das Nachfolgende dient zur Ergänzung und Vervollständigung des Vorhergegangenen; aber öfter noch fast bleiben die Lücken — ja werden noch größer, und nicht selten wirft die spätere Beleuchtung einen winzigen Schimmer auf das Frühere — und was dann? Sicherer ist sicherer; und einen guten Voraus haben, ist besser als auf ein unsicheres Nachher bauen. Gute Dinge brauchen lange Weil; nur nach und nach baut man Häuser; die so verrennen, sind in Gefahr zu stürzen; und Eile thut kein Gut. Gelten diese Maximen für alle Lebensverhältnisse, so sind sie gewiß nicht minder wahr und anwendbar für den Unterricht. Wir wollen mit dem lente festina nicht sagen, daß man Monate an einem und demselben Flecke bleibe; es wäre solches Langsamthun um der Verständlichkeit willen ebenso verstandlos und im Grunde zwecklos, wie jenes Kaloppiren. In medio est virtus; und wenn nach einer Seite gefehlt werden soll, dann besser im Langsam als im Vorwärts; lieber einen Gang ruhig zum Ziele als zweimal springen.

f. Verständig, d. h. Verstand bildend *). Man nennt

*) Die neue Vervollkommnung der intellectuellen Anlagen nennen wir formelle Bildung. Hingegen materiell heißt der eigentliche Unterricht, das Beibringen neuer Kenntnisse. Indessen ist kein seltenes Vorurtheil, daß man unter intellectueller Bildung das bloße Unterrichten versteht, gleichsam als wäre es genug, wenn der Zögling nur recht viele und vielerlei Kenntnisse besitzt, sey es auch, daß er im Denken, Urtheilen u. s. w. ungeübt bleibe. Und doch läßt sich die materielle Bildung, wenn sie versäumt worden ist, weit leichter nachholen, als die formelle. Der Mann mit vierzig Jahren kann die Lücken seines Kenntnißkreises ohne sonderliche Mühe ausfüllen; wer aber bis dahin nicht denken gelernt hat, der lernt es nicht mehr. In der Jugend vernachlässigt — bleibt jene Kraft während des ganzen Lebens zurück. Nebstdem wird durch das beständige Lehren und Vorsagen, wobei sich der Zögling bloß leidend verhält, das eigene Nachdenken gehemmt, so daß dergleichen Menschen bei einem Schwalle von Kenntnissen für das wirkliche Leben gewöhnlich die unbrauchbarsten und unbe-

schon den Schulunterricht einen Bildungsunterricht und zwar einen Grundbildungsunterricht, und gibt damit dem Wesen der Sache einen recht bezeichnenden Namen. Der Geist gleicht in seinem natürlichen Urzustande einem rohen, ungestalteten Stoffe; er ist ein Complex von Vermögen, die als schlummernd so wenig Bedeutung und Nutzbarkeit haben, als ein rauher Edelstein in der Dauer dieses Zustandes. Er muß also erst hergerichtet d. h. gebildet werden. Bilden aber heißt: eine Form geben; den Geist bilden heißt: ihn aus dem Zustande der natürlichen Rohheit emporheben (erudire), d. h. seine Fähigkeiten, namentlich die intellectuellen, wecken oder vor sein Bewußtseyn bringen und entwickeln; dann zu selbstthätigen Kräften stählern und steigern; diesen sofort eine bestimmte Richtung geben sowohl in ihren vereinzelten Aeußerungen, als in ihrem harmonischen Zusammenwirken. Nicht um das Kennen, sondern um das Können handelt es sich vorerst; und den Gradunterschied eben dieses Könnens gibt den Maßstab für die geistige Tüchtigkeit.

Wenn nun so schon der Jugendunterricht vorzugsweise bildend seyn soll — sollte der formell bildende Unterricht mit der Werktagsschule wirklich vollendet seyn? Das wird Niemand mit Ernst behaupten, der die Natur des Menschengeistes und die Natur seiner geistigen Entwickelung kennt. Ist es ja doch das 15te und 16te Lebensjahr, wo die Entwickelung der Denkkraft sich entschiedener zu zeigen pflegt; wird erst mit dem eintretenden Jünglingsalter der Geist fähig, mit mehr Bestimmtheit und Klarheit und darin mit wahrem Interesse dafür abstrakt zu denken! In diese Periode fällt die Zeit der Seminarbildung, in die Zeit der sich entwickelnden Denkkraft. Da muß also diese besonders geübt und der Zweck der Seminarbildung dahin gehen, den Geist des Schülers sich selbst allseitig mit Selbstbewußtseyn erfassen und zu harmonischer Selbstthätigkeit kräftigen und bemeistern zu lassen; ihn überhaupt zum wissenschaftlichen Berufe, zur Aufnahme der Wissenschaft selbst erst zu befähigen; ihn geschickt zu machen, in die Mannigfaltigkeit des aufzunehmenden und theilweise schon aufgenommenen Stoffes allmählig innerlich begründete Ordnung und Einheit mit klarem Bewußt-

---

hülflichsten sind. Ihr Wissen gleicht einem Schatze, den sie weder anzuwenden, noch zu benutzen verstehen.
Milde.

seyn zu bringen. Nur wer der Seminaristen jugendlichen Geist also behandelt, behandelt ihn naturgemäß, bildet ihn, unterrichtet ihn. Es war allerdings, wie wir bereits bemerkten, Pflicht und Aufgabe des Schulunterrichtes, den Geist des Schülers naturgemäß zu entwickeln und zu bilden; aber wie selten geschieht es, wie das wahrhaft Bilden geschehen sollte? Legt man es in den Jahren des Elementar- und wohl selbst des späteren Unterrichts, mit gänzlicher Verkennung der Natur der werdenden Denkkraft, mit gänzlicher Umkehrung der natürlich nothwendigen Ordnung, hauptsächlich darauf an, das Gedächtniß mit einem Vorrathe von Sachkenntnissen anzufüllen? Und diese Kenntnisse — sie führen als träger Ballast zu geistiger Unbeweglichkeit und Unfreiheit der Auffassung, werden dem Geiste mehr zur drückenden Bürde, als irgend sie frommen können; ja frommen ihm so wenig, als einem zarten Kinde ein angehängter gespickter Geldsack. Der zarte Geist kann mit dem ihm aufgedrungenen Material nichts beginnen, so lange nicht die zur Verarbeitung und Benützung desselben erforderlichen Kräfte zur Hand und in Thätigkeit sind. Soll nun in selber Verkehrtheit fortgefahren werden, in der man begonnen? oder sollte der Geist, der unentwickelte, mit den Jahren sich selber entwickeln nach seiner Natur und Kraft, auch wenn von Außen die Anregung fehlt, ja wenn das gerade Gegentheil von Bildung geschieht! Ja, die Lehrer und Seminar, wenn je selber geistig gebildet, werden bei ihrem Unterrichte nicht bloß den extensiv-materiellen, sondern und ganz besonders den intensiv-formellen Zweck im Auge haben, um dem Geiste jene Schärfung zu geben, welche die Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten erst möglich macht, um die Form zu gewinnen und immer schöner herauszubilden, welche die Füllung erhalten soll. Die durch geiststählende Methode zu gewinnende Form aber besteht in den Gesetzen des Denkens. Dieser ermangelnd, bleibt das Unterrichts-Material ein loses Stückwerk, ein zerfahrenes Aggregat. Denn was hilft dem Künstler der reinste Marmorblock, wenn der Apparat seiner Werkzeuge untauglich, er selbst der Schönheitsgesetze nicht gehörig kundig, seine Formanschauung regelwidrig ist? „Wo rohe Kräfte sinnlos walten, da kann sich kein Gebild gestalten.“ Ja, selbst dann, wenn der Geist im regeren oder eminenten Sinne, als das belebende, füllende, schaffende Prinzip, sich regt und

seine Schöpfungen beginnen will, wird er die vorgefundene Masse des Angelernten nicht zu bewältigen und frei zu beliebigem Zwecke zu verarbeiten vermögen, wenn ihm nicht durch das regelnde Prinzip die Form vorgearbeitet worden ist und hülfreiche Hand geboten wird; sie wird ihm ein schwerfälliges, chaotisches Conglomerat, wo nicht Aggregat bleiben, und je gewaltiger aufgespeuchert, desto ungelenker, ermattender, ja desto mehr geeignet, geistig zu entmannen. Nirgends und nimmer im Lehren todten und tödtenden Mechanismus! Der Geist ist etwas Lebendiges — des Menschen Leben, und Lebendiges will wieder Lebendiges, der Mechanismus wirke, wo er seiner Natur nach hingehört, wo mechanische Kräfte walten und bloße Fertigkeiten erzielt werden. Jeder Mechanismus in Behandlung der sich einiger Maaßen zur Selbstthätigkeit emporregenden Geistes wirkt auf allmählige Lähmung seines Nervs; die Masse, welche hauptsächlich die Receptivität, also die Passivität des Geistes in Anspruch nimmt, beschwert mehr, weil der Geist noch nicht die Kraft besitzt, über sie zu schalten und zu walten, somit die Federn des geistigen Aufschwungs, und benimmt dem Geistesleben seine Frische. Aber je mehr der Geist seiner selbst habhaft geworden, je fester und selbstbewußter er der Gesetze seiner Thätigkeit, also sich selbst in seinem innersten Wesen und Wirken erfaßt hat und handhabt, desto mündiger ist er. Dazu kommt, daß die bloße Masse, welche der Geist des Seminaristen mehr oder minder bewußtlos und unselbstthätig in sich aufgenommen hat, weil sie einer formellen Begründung und Anordnung in sich, des wahren, inneren Haltes entbehrt, und dadurch nicht selbstkräftig in das System der zu fortschreitenden Evolutionsprocessen zusammenwirkenden Elemente der Geisteswelt eingedrungen ist, bald in den Hintergrund treten und in sich zerfallen, nach und nach bis auf wenige Spuren verschwinden wird, während das selbstbewußte, regelrechte, wissenschaftliche Denken und die Kunst der Darstellung des so Gedachten, während die Innerlichkeit und Tiefe der Intelligenz, während der mit seinen inneren Lebenswurzeln in klarer Anschauung des innern Zusammenhanges, in der lebendigen Einheit seiner Beziehungen aufgefaßte und so in die geistige Werkstätte aufgenommen, wenn auch quantitativ unansehnliche, Bildungsstoff sich als vollkräftig, ja schöpferisch fortwirkend nie

verläugnen, während die durch gründliche Uebung gewonnene Spontaneität, Spannkraft, Energie, Gedrungenheit, Selbstständigkeit, Schärfe, Tiefe, ernste Strenge, logische Consequenz, lichtvolle Anordnung, sicherer und etwa abgehende Gewandtheit durch Gediegenheit ersetzender Takt im Denken jeder Art sich forthin kund geben, während die geistig verdauete und angeeignete, in klarem Bewußtseyn wiederstrahlende und zur Reproduzirung in neuen Gestalten allezeit fertige Vorbildung die nachfolgende Erwerbung anderweitiger materieller Kenntnisse ungemein befördern wird.

Damit soll aber, wie bereits angedeutet worden, keineswegs der materiellen Seite des Seminarunterrichtes ihr eigenthümlicher Werth abgesprochen werden, ja um so weniger, als nach den allgemein herrschenden Ansichten über Lehrer-Seminare und nach den besonderen der Staatsregierungen, die von den Präparanden materiell gewonnenen Kenntnissen erhalten und mehr befestigt und die Zöglinge, mit den nöthigen Kenntnissen ausgerüstet, als Lehrer in den Volksschulen ihren Zöglingen solche beibringen sollen. Da aber der Unterricht der Jugend in deutschen Schulen ächt bildend seyn soll, bei der Bildung am Seminar es nicht so fast auf Erweiterung und Bereicherung mit neuen Kenntnissen abgesehen ist, als auf größere Gediegenheit, klarere Anschauung und Durchdringung des bereits Erlernten, und da diese letztere durch ideellen Unterricht hauptsächlich erlangt werden: so liegt es ebenso in der Natur der Seminarien und in ihrer Aufgabe, daß die formelle Seite des Unterrichtes nicht nur nicht vernachläßigt, sondern — und bei uns vielleicht mehr als bisher — festgehalten und freudig gepflegt werde. Die abstracte Thätigkeit formeller Geistesbildung hat an sich eine wesentliche Bedeutung, während die bloß materielle Richtung, selbst wenn sie möglich wäre, alle Bedeutung verlieren würde. Freilich offenbaret und realisirt sich die Form nur in und am Stoffe: der Stoff aber ist und gilt der Form gegenüber überall Nichts für sich; er ist etwas absolut Negatives, sein Seyn ein durchaus unbestimmtes und unbestimmbares; die Form, das Prinzip und Gesetz, ist das allein wirkliche und wirkende, welches der Stoff als ein Moment seiner selbst in sich aufnimmt, ihn erst gestaltet, ihn durchdringt, bewegt, belebt

und beherrscht. Ein formloses Material ist also nur ein Gedankending, und jeder Lernstoff führt dem Geiste auch Formen zu; ist aber die Form desselben eine ungeregelte, ungeordnete, eine Mißform, oder kommen die Gesetze der Form nicht durch methodischen Unterricht, so lange das Abstrationsvermögen des Geistes sich zu eigener freier Erfassung und Aneignung derselben noch nicht entwickelt hat, zum Bewußtseyn (gelernt kann ja nur werden, was der realen Möglichkeit nach schon im Geiste liegt, und Lernen heißt eigentlich nur, das in des Geistes innerstem Schachte Begrabene heraus entwickeln und in sein Bewußtseyn eintreten lassen) so ist im letzteren Falle ihr Werth = 0, und im ersteren ist sie positiv nachtheilig und verderblich, während das System der Formen und Gesetze als abstracte Vernunftanschauung seinen Werth behält.

Natürlich hat man sich auch hier, wie in allen Dingen, vor dem Extreme zu hüten; eine unverhältnißmäßig überwiegende formelle Bildung würde Einseitigkeit der geistigen Interessen, Magerkeit, Steifheit, Schroffheit und eine Sprödigkeit herbeiführen, die dem Inhalte des Wissens die nöthige Beweglichkeit und Flüssigkeit entzöge. Indeß bringt es schon die Natur mit sich, daß zugleich mit der formellen Geistesbehandlung — wie sich überhaupt die formelle Geistesthätigkeit ohne Stoff nie äußern könnte — aus dem objektiven Inhalte geistiger Stoff, — Begriffe und Gedanken — von selbst dem Geiste zuströmt, auch wenn der Lehrer wirklich zu wenig Rücksicht auf das Materielle nehmen sollte. Läßt sich ja Theorie ohne sächliche Anwendung, lassen sich theoretische Regeln ohne Beispiele gar nicht auf eine verständliche, eindringliche und nachtheilige Weise dem Schüler beibringen. Auch wird jeder denkende Lehrer zugleich eigens darauf Bedacht nehmen, dem Geiste des Schülers durch Reichung angemessenen Stoffes seine Substanz zu bereiten und seine substanzielle Innerlichkeit als selbstständigen Kern des Wissens und künftigen Adels der Gedanken, so weit die Individualität desselben solchen zuläßt, zu pflanzen; er wird den Schüler verwahren vor einer Verknöcherung in einem dürftigen Formalismus, aus dem alles flüssige Moment, Geist und Leben und jegliche Fülle entflohen ist. Um jedes Extrem zu vermeiden, wird das Beste seyn, wenn beide Methoden, materielle und formelle, sich die Hand biethen.

2.

Bemerkungen über ein Halbdutzend Irrthümer, welche auch jetzt noch — mehr oder weniger — in Methodik und Pädagogik Gang und Gebe sind.

a.

Sehet zu, daß nicht neuerdings Unkraut in deutschen Schulen keime!

Viel Unkraut, das in unsern deutschen Schulen wucherte, und zum Theil wohl noch keimt, kam aus den philosophischen Schulen, besonders aus denen der Hauptfarben*). Nicht nur mehrere der unter Posaunengeschmetter erschienenen dick- und breitgeformten Erziehungs- und Unterrichtssysteme und Theorien, sondern auch viele unter der Hand gegebene gleichsam traditionell fortgeführte Unterrichtspläne, Stufengänge und Lehr- und Lesebücher sind es, die das beweisen. Man prüfe z. B. einen „Jugendfreund", ein „Verstandsbuch", ein „allgemeines Lesebuch", „den Wohnort" u. v. a., und man muß sich überzeugen, daß man nicht etwa nur leicht in diese Schriften Alles hineinlegen kann, was man will, sondern auch, daß sich in denselben sogar ganz offen jener Rationalismus zeigt, der in strengsynthetischer Unterrichtsweise, dem katholischen Erziehungssysteme — dem Glauben und Trauen, der Autorität — sich entgegenstellt. Man durchgehe Stufenfolgen der Unterrichtspensen, die in manchen Schulen existiren, und man nehme noch hinzu, die Zerbröckelungs-, Forschungs- und Vernünftelungs-Sucht mancher Schullehrer, und man kommt auf die Schlupfwinkel jener unseligen Ausgeburten, die da, gleich von Molchen und Nattern herübergespieen, wie erzürnte Affen hervorgrinzen.

*) Von gewissen hohen Schulen kam das Uebel, das wir beklagen. Von der Zeit an, da die hochgepriesene Philosophie der Religion gleichgestellt, ja sogar über sie gesetzt wurde, schwankte der felsenfeste Glaube — das Prinzip der katholischen Religion. Man verstieg sich in den — Nebel, um lügnerisch vorgeben zu können, man sey hochgestiegen. Hierin gefiel man sich, und diejenigen, die zu gewissen Jahren aus den höhern Schulen für die Kinderschulen gewonnen worden sind, brachten diesen Geist abwärts. D. V.

Das Uebel fand sich bei uns weniger als anderswo, und findet sich jetzt seltener, als früher, aber ausgemerzt ist es selbst in unserm lieben Vaterlande noch nicht. Es drohet vielmehr unter dem Schutze eines Erziehungssystemes — nämlich des Graser'schen — sich neu zu heben, und zwar um so mehr, je mehr man es entfernt glaubt.

Der Graserianismus ist nämlich noch keine Antiquität. Kecker als je, tritt er hervor; große Kommentare werden ihm neuerdings gewidmet, theils unter eigener, und theils unter der Firma solcher Graser'scher Schüler, die dem Systeme sich angelobt haben.

Man wirbt hiezu auch katholische Schulen, und es scheint, daß auch hier Grasers Grundsätze der Erziehung sich forterben sollen.

Es dürfte sich darum wohl der Mühe lohnen, diesen Gegenstand wiederholt und ernstlich zu besprechen. Um uns in dieser Angelegenheit desto sicherer zu verständigen, um namentlich nicht zu vergessen, wovon die Rede ist, müssen wir, obgleich ungern, die Grundsätze der Graser'schen Methode noch einmal vernehmen, und dann sehen, welche sich forterben wollen. Möchte es dem geneigten Leser gefallen, dabei an der Hand des christlichen Erziehungs-Prinzips — „Suchet zuerst das Reich Gottes, d. i. die Heiligung des Menschen“ — uns zu folgen, um an diesem Prüfsteine Selbst zu prüfen, nach Gewissen, nach Wahrheit und Pflicht.

Graser hat sich in seiner Schrift „über die Hauptgesichtspunkte bei der Verbesserung des Volksschulwesens, welche anno 1822 in der Grauischen Buchhandlung zu Bayreuth und Hof erschienen ist, am unzweideutigsten und entschiedensten ausgesprochen, weßwegen wir zunächst aus dieser Schrift entlehnen wollen.

Da steht (S. 7 §. 9) geschrieben: „Um Liebe und Achtung für die Schule zu gewinnen, muß der Zweck derselben allgemein giltig bestimmt, und so der wahre Begriff dieser Anstalt festgestellt, und allgemein geltend gemacht werden, damit sie Jedermann als dringendes Bedürfniß und die vorzüglichste Wohlthat ansehe und mit Liebe umfasse.“

Was also Jahrhunderte nicht vermochten, das gab uns Graser, nämlich die Aufstellung des Zweckes und wahren Begriffes der deutschen Schulen, auf daß wir sie endlich achten, lieben. Müssen wir uns nicht unwillkührlich zum Danke verpflichtet fühlen?! — Aber wie kommt es denn, daß der Schulen schon vor Graser mit Sorgfalt und Liebe gepflegt wurde?! —

Um den Begriff und Zweck der Schule zu entwickeln, theilt der Verfasser seinen Erziehungs- und Unterrichtsplan (§. 10) in eine Staats- und Kirchenerziehung, oder (wie §. 11 gesagt wird) in die Erziehung des Menschen, des Bürgers und endlich des Christen. In allen christlichen Jahrhunderten erzog man gleichfalls gute Menschen, gute Bürger, gute Christen; aber man begann mit dem Christen, um durch diesen die ersteren zu erzielen, man gründete auf die Kenntniß des Ursprunges und der wahren Bestimmung des Menschen und seiner Verhältnisse zu Gott und zur menschlichen Gesellschaft ꝛc. seine allseitigen Pflichten und die Anweisung, wie diese Pflichten zur Ehre und im Dienste Gottes in allen Lebensverhältnissen zu erfüllen seyen. Aber die Graser'sche Erziehungsmethode belehrt uns, daß die Ordnung umgekehrt seyn (nicht etwa nur könne, sondern sogar) müsse. Der §. 377 in der Divinität fordert dieses wiederholt: „Des Christenthums Begründung geschieht auf den übrigen Lebensverhältnissen" (nämlich auf die des Menschen und des Bürgers).

Diesem nach sollen vor Allem und ehe noch das Kind den lieben Gott ahnen darf, von den Lebensverhältnissen, (die in der Divinität §. 349 — 380 aufgestellt sind,) die ersten vier Kurse durchgenommen werden. Diese gepriesenen Lebenskenntnisse sind aber — in so ferne sie die Sittlichkeit berühren — äußerst beschränkt und mangelhaft, und führen nur zu einer Moralität, die vor der heidnischen — wenigstens bis zum dritten Kurse — gar keinen Vorzug zu haben scheint. — Die physischen Lebensverhältnisse betreffend, wird z. B. das Kind durch die Kenntniß des Hauses nach Materie und Form in die Naturgeschichte, Technologie, in die häuslichen Bedürfnisse eingeführt, für's Lesen, Schreiben und Rechnen gewonnen, und zunächst hiedurch, wie Graser will, zu einer vernünftigen Erkenntniß und Annahme des Christenthums vorbe-

reitet. Aber nirgends weiset uns die Erziehungstheorie nach, wie das Kind ohne Kenntniß über seinen Ursprung und seine wahre Bestimmung ein wahrhaft guter Mensch werden könne; es fehlen hiezu die Gewöhnung an Gehorsam gegen Aeltern und Vorgesetzte und an Belehrung über die Unsterblichkeit des Menschen. Dagegen muß sichs treffen, und hat sich getroffen, daß der ohne Christenthum zum Menschen Erzogene sinnlich und der zum Bürger Erzogene stolz und eigennützig wird, und daß dieser sogenannte Mensch und Bürger sich später nicht mehr in den Geist des Christenthums hineinleben will. Dieses gesteht, wie später gesagt werden wird, Graser selbst. Wir erinnern nur noch, daß es Kinder von 6—9 oder 10 Jahren sind, mit denen dieses Kunststück aufgeführt werden müsse, daß diese zuerst zu Menschen, dann zu Bürgern (?) erzogen werden sollen, bis sie Christen werden dürfen? Aber die Graser'sche Schule will eben die „vier ersten Lehrkurse“ anbringen.

Wir möchten daher nicht anstehen zu behaupten, daß vielleicht nicht so fast Gefühllosigkeit gegen das Heilige, als vielmehr pädagogischer Eigensinn es ist, der Graser (in „seinen Hauptgesichtspunkten“ ꝛc. §. 13) behaupten läßt: „daß jene Schulen, in welchen der Religionsunterricht (sogleich beginnen, und) die Hauptsache ausmachen soll, **die unsinnigsten und zweckwidrigsten** Anstalten seyen.

Es mag diese Behauptung was immer für eine Gesinnung zu Grunde haben, so ist es schmerzlich für einen Christen, das, was für die ganze christliche Menschheit Hauptsache ist, als Hauptsache der Erziehung verworfen zu sehen. O ihr frommen Männer und Lehrer der Vorzeit, die ihr gerade dadurch, daß ihr die Religion als Hauptsache der Erziehung und des Unterrichtes annahmt, nicht nur etwa gute Priester, sondern auch Bürger, Staatsmänner und Fürsten nach dem Herzen Gottes gezogen habt, Euere Anstalten (der erleuchtete Mann aus Bayreuth und seine Schüler sagen es Euch!) waren dennoch unsinnig, zweckwidrig!! Höret nur, was dieser gelehrte Pädagog von Euch und Eueren Nachfolgern der neueren Zeit (§. 14) noch weiter spricht: Es hat (nämlich) der **Zeitgeist** eine religiöse Parthei zu einem besondern Feuereifer erweckt, das Religiöse und Kirchliche in unsern Zeiten vorzüglich geltend zu machen, um es alsdann dem Streben

des **Zeitgeistes** entgegen zu setzen. (Der Zeitgeist gegen den Zeitgeist?! Soll wohl heißen: der Geist der Wahrheit hat sich dem Geiste — nein: dem Schlamme der Lüge entgegengesetzt?) Man höre, was er gegen die „fromme Parthei" noch weiter (S. 12) behauptet: „Diese (fromme Parthei) gerieth, ohne nur der **Idee** der menschlichen Bestimmung und der menschlichen Natur, aus welcher die **Regeln** der menschlichen Natur hervorgehen, sich zu bemächtigen, in eine Art von Opposition mit der Schule, und fordert ausschließliche Betreibung des Religionsunterrichtes und nur Lesen, Schreiben und Rechnen. — Der Graserianismus gibt also zu, daß Erziehung und Unterricht von der Bestimmung des Menschen ausgehen müssen. Wer gab aber dem Menschen die Bestimmung? Von wem muß sie erholt werden? Wo ist sie gezeichnet? Kann also die wahre Bestimmung anderswo seyn, als im Verhältnisse des Menschen zu Gott, in der heil. Religion?! Wo sollen wir denn die wahre „Idee" der menschlichen Bestimmung suchen, da die Graser'sche Schule die „Idee" nicht entwickelt, den Begriff darüber uns vorenthalten hat. — Wir haben kein anderes Mittel, als uns auch diesfalls wieder an — Jesus zu halten. Freilich kommen wir da wieder mit der Graser'schen Schule in Konflikt; denn Jesus fand, daß die Menschen in Absicht auf ihre Bestimmung verwirrte und verkehrte Begriffe hatten und rief: „Werdet vollkommen ꝛc. Trachtet zuerst nach dem Reiche Gottes ꝛc. ꝛc." Freilich, Jesus ist das Licht der Welt, und die Welt liebt die Finsterniß mehr, als das Licht. Doch wir wollen mehr beim pädagogischen Gesichtspunkte bleiben. Graser behauptet, die „christliche Parthei" wolle (wie oben gesagt:) „nur ausschließliche Betreibung des Religionsunterrichtes, und nur Lesen, Schreiben und Rechnen fordern," und nennet gleich von Vorne herein die allenfallsige Gegenbehauptung „daß eben der gute Christ auch ein guter Bürger sey" (S. 15) eine thörichte Behauptung, einen „Wahn," und fragt: „was es denn heiße den Menschen zum Christen zu erziehen in der Art, daß die Erziehung desselben zum Bürger **überflüssig** werde?"

Diese kränkenden Behauptungen beweisen, daß Graser weder unsere „christlichen Schulen," noch überhaupt unser Chri-

stenthum und christliche Lehre kennt. Der Arme, er ist dahin geschieden! Aber Pflicht, unerläßliche Pflicht seiner Anhänger ist es, sich zu überzeugen, daß sie gegen selbstgeschaffene Phantome kämpfen. Solche Schulen, die Graser der frommen Parthei zum Vorwurf machen will, gab und gibt es in christlichen Staaten nicht, weder bei den Protestanten, noch bei den Katholiken. Nirgend, in keiner sogenannten Schule war und ist es stehender Grundsatz, „nur (wie Graser S. 14 meint) „ausschließliche Kenntniß der christlichen Lehren zu fordern, so, daß das Kind nichts Anderes zu thun hätte, als Einübung dieser Lehren.“ — Die Protestanten hatten wohl an der Frank'schen eine sogenannte religiöse Schule, die als Grundsatz annahm, daß nur der wahrhaft fromme Christ ein guter Bürger sey. Aber die Männer dieser Schule versäumten keineswegs die praktischen Kenntnisse und Fertigkeiten, als Naturgeschichte, Naturlehre, Geschichte, Geographie, Sprache, Lesen, Schreiben, Rechnen. Man lese z. B. über Spenner; man denke an Joachim Langes „Abhandlung über Verbesserung des Schulwesens,“ an Joh. Jack. Rambachs „wohlunterwiesenen Informator,“ an J. G. Hoffmanns „populäre Naturgeschichte rc.,“ an Joh. Jul. Heckers „praktische Botanik,“ an Freyers „Schulbücher“ u. dgl. — Daß eben so wenig die Schulen der Humanisten, noch weniger die der Philantropen und die der Eklektiker nur „ausschließliche Betreibung des Religionsunterrichtes“ wollten, brauchen wir kaum zu erinnern. Gewiß eben so wenig und noch weniger kann der bezeichnete Vorwurf die protestantischen Schulen der Gegenwart treffen. Wir verweisen diesfalls nur an Denzel, Niemeyer, Schwarz, Natorp, Demeter, Harnisch rc. Doch der Mentor der Graser'schen Schule hatte wahrscheinlich nicht auf die protestantischen, sondern auf die katholischen Schulen gestichelt, und dahin ist ja auch ein gewisser mitleidiger, oder auch schadenfroher Blick gerichtet.

Also die katholischen Schulen! Nun ja diese. Hört, was wir kurz behaupten: „Graser — und das ist das mildeste Urtheil, das wir haben — kannte sie nicht, und Ihr, die Ihr seine Behauptung nachmurmelt, Ihr kennt sie auch nicht.“ Aber Ihr sollt, Ihr müßt sie kennen lernen, wenn Ihr anders nicht gegen den heiligen Geist sündigen wollt.

Freilich müssen wir gleich von Vorne herein Namen nennen, die Manchem ein Aergerniß sind. Wir meinen die Jesuiten, Piaristen und Benediktiner in Oesterreich (und erstere und letztere auch in Bayern). Wir wollen nicht über die Verdienste der Jesuiten für die höheren Studien, für die Wissenschaften sprechen. Ihre Verdienste hierin werden selbst von protestantischen Schriftstellern (z. B. Schwarz in seiner Erziehungslehre I. Bd. 2te Abth. S. 333, 429) anerkannt. Hier sey bloß ihr Wirken für die deutschen Schulen erinnert. Sie hatten in Oesterreich in ihren Klöstern und Filialen gut eingerichtete Unterrichtsanstalten für die Jugend, und diese blühen auch da noch fort, wo sie selbst nicht mehr sind. Wer Oesterreich kennt, wird dieß bezeugen. Mehr noch sprechen vielleicht für uns die deutschen (resp. Trivial- und Normal-) Schulen, welche die Benediktiner an ihren Klöstern und Pfarreien unterhielten und noch unterhalten. Was endlich die Piaristen betrifft, so haben diese in Oesterreich (z. B. Krems, Horn, Wien rc.) die Bestimmung, in deutschen Schulen selbst zu unterrichten. Und alle die durch die bezeichneten drei verschiedenen Kloster-Orden entstandenen und noch bestehenden Kinderschulen sind sich fast gleich in dem Plane, den sie befolgen. Er läßt sich in folgende Uebersicht zusammendrängen:

I. Lehre: 1) Religionslehre, 2) die (daraus hervorgehende) Lehre a. vom Menschen, b. von den menschlichen Verhältnissen, c. von den Geschöpfen, d. von der Erde und e. von den wichtigsten Ereignissen auf derselben.

II. Uebung in den nöthigsten Fertigkeiten: im Lesen, Schreiben, Rechnen, Zeichnen.

III. Zucht, oder Gewöhnung an Religiosität und sittlich gute Eigenschaften in allen praktischen Verhältnissen des menschlichen Lebens rc.

Enthält dieser Plan nicht mehr, als ein todtes Christenthum, enthält er nicht Alles, was man als Grundbildung für Kinder, zum künftigen Bürger verlangen darf und kann?! Ist es aber der Name „deutsche Klosterschule,“ das genirt, so brauchen wir nur zu erinnern, daß schon anno 1770 durch Felbinger in Wien und durch Ferd. Kindermann (von der Kaiserin Maria Theresia Schulstein genannt) zu Kaplitz Normalschulen errichtet wurden, die recht bald sehr viele „weltliche“

Töchterschulen veranlaßten, und deren zweckmäßige Einrichtungen aus „Gaheis, Schulstein, Parizek," besonders aus „den Forderungen an Lehrer" zu ersehen sind. Wer sich endlich überzeugen will, daß man auch gegenwärtig in den deutschen Schulen dortselbst mehr fordert, als „eine ausschließliche Kenntniß der christlichen Lehren" (siehe in Grasers Hauptgesichtspunkt S. 14) der lese, oder besuche die Endesprüfungen zu Salzburg, Linz, Ried, St. Pölten, Krems, Horn, Prag 2c. 2c. oder er besuche auch nur eine einfache Landschule.

Nun kommen wir zu den Studienanstalten und zum Schulwesen in Bayern. Da, ja da wird's wohl Wasser auf die Graserianischen Mühle geben! — Wir beginnen getrost mit den Klosterschulen der Benediktiner und Jesuiten. Diese liefern durchweg den Beweis, daß zwar einerseits „das Christenthum" zur Grundlage aller weiteren Bildung gemacht worden ist, daß es aber andererseits nie und nirgends darauf angelegt war, „todtes Christenthum" zu lehren und die bürgerliche Bestimmung des Menschen zu umgehen, oder gar zu verläugnen. Um aber in der Sache ganz kurz zu verfahren, verweisen wir auf „Schmid's Geschichte d. D. Hanzig Germania sacra, Aventins deutsche Chronik, Meichelbeck Chron. Bbur. Petz Anecd. ferner auf Oefele, auf Rixners Geschichte der Studien-Anstalten in Amberg" u. a.

Wer aber diesen bezeichneten Weg zur Wahrheit zu weit findet, der lese aufmerksam den „geschichtlichen Ueberblick der Studienanstalten in Bayern von Gg. Wagner, Rektor in Regensburg" in dem Programm für 1839. Da mag sich jeder, der für Wahrheit empfänglich ist, überzeugen, daß es fast immer ein treues Zusammenwirken zwischen Herzöge und Klöster für Bildung aller Stände nach allen Richtungen, daß es z. B. schon 1711 ein Collegium Nobilium, eine Ritterakademie gab, u. dgl. m., und daß mithin „die fromme (christliche) Parthei" stets auch regen Sinn und Eifer für die praktische Bildung bewies und noch beweiset. Dieser Sinn, dieser Eifer zeigte sich auch im geeigneten Grade bei Errichtung der deutschen Schulen an den Klöstern. Wohl gab es anfänglich nur „Religionsschulen für die Jugend;" aber sie waren eben auch nur Anfänge, und beweisen, daß man von jeher den Religionsunterricht als den wichtigsten Gegenstand anerkannte. Aber

bald ging man auch hier weiter im Unterrichte der Jugend, und Oefele berichtet uns (T. I. p. 150.), daß es schon im fünfzehnten Jahrhundert gute Stadtschulen in Freising, Landsberg, München, Burghausen, Wolfrathshausen, Weilheim, Ingolstadt gab. Wo ist denn nun jene fromme Parthei, welcher die mehrbezeichneten Vorwürfe gelten sollen? Etwa in der Gegenwart und zwar in den neuerrichteten Klösterschulen? So geht nach München, Metten, Scheuern, Burghausen, Altötting, Eichstädt, Straubing rc. und seht zu, was und wie man da lehrt! Geht, und schämt Euch Euerer Anschuldigungen!

Doch, Graser schrieb seine „Hauptgesichtspunkte“ im Jahre 1822 und da können wir ihm die Gegenwart nicht entgegenhalten. Wohl mag es vor 20 Jahren in seiner Umgegend mit dem deutschen Schulwesen etwas mager ausgesehen haben; aber der gute Mann sollte bedacht haben, daß sein Licht ungestärkte Augen blenden, und daß es sich also um herum finster schauen mußte! Wo aber waren jene Finsterlinge zu seiner Zeit, auf die er schilt?! Wo waren jene Vorschriften, die von den Schulen „ausschließliche Kenntniß der christlichen Lehren und nur ein wenig Lesen, Schreiben und Rechnen“ wollten? Etwa der „Lehrplan für die Volksschulen in Bayern,“ der anno 1805 erschien? Oder die „Instruktion für Lehrer und Lehrerinnen?“ Wir sollten meinen, diese Vorschriften hätten dem Herrn Graser weit vorgegriffen. Ja doch, wir haben die Streitsache errathen. Es ist dieß „die nähere Bestimmung der Lehrordnung in der Volksschule von 1811,“ in welcher nur Religion, Lesen, Schreiben und Rechnen vorgeschrieben wurde. Aber wir fragen, wo sich denn zur dortigen Zeit die fromme Parthei befand, die diese „nähere Bestimmung“ gab oder geben konnte? Uebrigens müssen wir bedauern, daß Herr Graser von dieser „nähern Bestimmung“ nur die Aufschriften las. Hätte er sich diese Mühe gegeben, das Ganze etwas sorgfältiger zu prüfen, so würde er gefunden haben, was denn in das Lesen, Schreiben und Rechnen Alles hineingelegt worden ist. Wir wären hier auf einem Punkte angekommen, über dem sich, als über Vereinfachung des Unterrichtes, unbeschadet der formellen Aufgabe der Schule, viel Wichtiges sagen ließe. Es ist aber hier nicht der Ort. — Wir wollten nur dadurch,

daß wir die protestantischen Schulen in das Aug nahmen, nachweisen, daß keine wahrhaft christliche Schule das christliche Grundprinzip verläugnet, und dadurch, daß wir uns bei unseren katholischen Studien und Schulwesen aufhielten, darthun, daß diejenige „fromme Parthei,“ der sich der Graserianismus entgegenstellen will, eine Fiktion ist, daß man in Schulen Mehr erzielen wollte und will, als ein mechanisches Einprägen, eine todte Religionslehre, und ein dürftiges Lesen und Schreiben.

Eine wirkliche „religiöse Parthei“ bedarf auch einer „immerwährenden Einübung der christkatholischen Lehre“ und der Beschränkung der nöthigen Fertigkeiten nicht, um ihren Zweck zu erreichen; sie verschmäht diese Mittel geradezu. Die Herrn Graserianer werden zugeben, daß z. B. das Jesuitenkollegium zu Freiburg in der Schweiz der „religiösen Parthei“ angehöre; denn das Hauptprinzip der Erziehung ist ihm die Religion, und die religiösen Väter dortselbst sprechen sich darüber also aus: „daß man in der pädogogischen Hebellehre so oft und so häufig gerade das umgekehrte Verhältniß (zwischen Anstrengung im Unterrichte und seiner Früchte) gewahren muß, kommt daher, daß der Verstand so häufig einseitig und auf Kosten des Willens gemeistert wird. Beide Pflanzen aber, Verstand und Herz, müssen zwar in dem jedem eigenthümlichen Gehege gepflanzt und genährt werden, ohne jedoch als getrennt von einander aufgefaßt und als solche behandelt zu werden. Der autorisirte Verwalter des (Einigungs-) Prinzips ist weder die Wissenschaft allein, noch die Vernunft allein, sondern es ist die Pflanzung jenes himmlischen Baumes auf der Erde, die Religion.“ — Und diese Väter, die so warm und viel von der Religion — und gar von der katholischen — als von dem höchsten, ersten und leitenden Gegenstande alles Unterrichtes, aller Erziehung sprechen, sie werden wohl ihren Zöglingen nichts „Anderes zu thun geben, als Einübung der Religionslehre?“ Höret! diese Männer der frommen Parthei ertheilen in je einer Klasse ihren Zöglingen wöchentlich höchstens zwei Stunden katholischen Religionsunterricht, während andererseits Sprachstudien, Rhetorik, Geschichte, Geographie, Musik, Zeichnen 2c. im möglichen Umfange getrieben werden. Dennoch werden die

Zöglinge gut, fromm erzogen. Wie und wodurch geschieht das? Etwa durch eine beständige Kopfhängerei, durch eine fortwährende Frömmlerei?? Das kann nicht seyn; denn die Zöglinge sind stets und sammt und sonders froh, offen, munter, und keine Spur eines „frömmelnden“ Zwanges ist an ihnen sichtbar. Es ist eben jener Ton, jener Geist, jener höhere Schwung der Religion, der Alles belebt, der allem Thun höhere Bedeutung gibt. Doch, wer die wohlthätige Wärme, die aus der Religion der heiligen Liebe Seele und Leib durchdringet, belebt und beherrscht, nicht empfunden hat, der begreift nicht den Ton, den Schwung, den Geist, von dem wir sprechen. Daß aber die „fromme Parthei“ in ihrem Rechte ist, wenn sie eben diesen allseitigen Unterricht für das praktische Leben auf die Religion gründet, durch das Christenthum alles Thun und Lassen beseelt, erweiset sich schon aus dem Umstande, daß es keine pädagogische Schule in christlichen Staaten gibt, oder gab, in der nicht mehr oder weniger das Christenthum als Grundprinzip der Erziehung und des Unterrichtes dasteht. Selbst die Philantrop'sche Schule erleidet dießfalls keine Ausnahme. In dem Philantropin zu Marschlins, in dem zu Heidesheim, an der Militärschule zu Colmar ꝛc. begann man ebenfalls mit der Religion. — Die Eklektiker hatten es sich zum Grundsatze gemacht, Alles zu prüfen, und das Beste zu behalten. Und was war ihnen das Beste? Wir verweisen auf die Schriften vom Resewitz, Bäsch, Ehlers, Albertus u. a. Auch diese hielten dafür, daß der Religionsunterricht vom ersten Schultage des Kindes an, bis zur Confirmation desselben betrieben werden müsse.

Wenn nun Graser, aller Erfahrung, allem Beispiele zuwider, dennoch gegen die Betreibung des Religionsunterrichtes überhaupt, und bei den Anfängern insbesondere so sehr eifert; so scheint er das Wesen der Religion, und den wohlthätigen Einfluß derselben auf die Bildung des Menschengeschlechtes überhaupt und auf die der Jugend nicht gekannt zu haben.

Oder sollen wir ein strengeres Urtheil fällen? Grasers eigene Worte mögen uns dießfalls zu Rede stehen. Wir führen sie aber fernerhin an, ohne uns in weitere ausführlichere Erörterungen darüber einzulassen.

Nachdem er (bei §. 15. in seinen „Hauptgesichtspunkten“ ꝛc.)

behauptet, die „religiöse Parthei“ wolle den Menschen der Art zum Christen erziehen, daß die Erziehung desselben zum Bürger überflüssig werde (??) frägt Er (S. 13.) weiter: „Soll denn der Mensch, so lange er zum **Christen** erzogen wird, **aufhören**, Mensch und Bürger, oder Gemeindeglied eines Staates und der Menschheit zu seyn?“ (Also hört der Mensch, und vollends das Kind, während seines Werdens zum Christen auf, Mensch und Bürger zu seyn?! Welcher gewordene Christ ist und war nicht zugleich Mensch und Bürger. Und ist es der gewordene, warum nicht auch der werdende?!) „Oder — wird weiter gefragt — soll, wenn der Mensch aus den Verhältnissen eines Bürgers und Menschen niemals treten kann, doch in so lange er für das eines Christen erzogen wird, davon abstrahirt werden, und zwar mit der sichern Voraussetzung, daß er, wenn er dafür erzogen ist, auch ein verständiger Mensch und Bürger für sich sey?“ Ferner §. 15.: „Schließt denn die Erziehung des Christen die des Menschen und Bürgers in sich? Stören sich nicht beide Erziehungen??“ (Eine wahre Blasphemie! Wie ein christlicher Erzieher nur wähnen kann, daß man während der Erziehung des Christen von den Verhältnissen des Menschen und Bürgers abstrahiren könne oder müsse; oder gar, daß durch die Erziehung des Christen die des Menschen und Bürgers gestört wird? Des Herrn Gebote sind die göttliche Schule für eine gute Menschheit, für ein gutes Bürgerthum. Wie erzog und erzieht denn der liebe Gott?!) Auf den Ausspruch Jesu Christi: „Ich bin der Weg, das Leben und die Wahrheit“ (soll heißen: Die Wahrheit und das Leben) gründet Graser die Frage: „Setzet daher das Christenthum nicht die Kenntniß der Bedingungen des Lebens, die Forderungen des menschlichen und bürgerlichen Seyns voraus?“ (Eine nette Exegese! Graser scheint nicht zu wissen, daß Jesus, als er diese Worte sprach, mit seinen Jüngern allein und im Begriffe war, von der Welt zu scheiden, und daß er damit seinem Jünger Thomas auf die Frage antwortete: „Wir wissen nicht, wohin du gehest, und kennen auch den Weg nicht.“ Aber zugegeben, Jesus habe sich als Weg, Wahrheit und Le-

den dem damaligen Leben der Menschheit entgegengestellt, so müßte auch angenommen werden, er habe dadurch aussprechen wollen, daß ihre dortmalige Lebenslehre nicht die Wahrheit, und daß das (Heiden und Juden-) Leben, das sie führten, nicht das wahre Leben, sondern daß selbes, in seiner Lehre, also im Christenthume zu finden sey.)

Was Graser eben aus der heiligen Schrift, das will er nun auch aus der Vernunft beweisen, indem er weiter frägt: „Wie soll denn von einem Menschen gefordert werden, er soll ein **christliches** Leben führen, der gar nicht zu leben weiß? Wie soll von ihm gefordert werden, er soll ein bürgerliches Leben führen, wenn er die Forderungen und Bedingungen dieses Lebens nicht kennt?“ (Unsere Christenkinder sollen also, ehe sie christlich zu leben beginnen, was für ein Leben sollen sie denn voraus lernen? Ein heidnisches? Oder das eines Naturalisten? Oder das eines Atheisten? Sollen wir etwa solche Kinder, die im 7ten, oder 8ten, oder 9ten Jahre sterben, als getaufte Heiden sterben lassen? Die Zumuthung, die Kindrr zuerst Unrath und Staub fressen zu lassen, damit sie dann Milch und Brod essen und genießen lernen, ist allerwenigstens äußerst unpädagogisch. Ein Leben ohne Religion ist ein Leben ohne Gott, ein sinnliches, sündhaftes Leben. Soll die Jugend sich zuerst an dieses gewöhnen, damit wir für die moralische Heilkunde eine desto größere, eine unlösbare Aufgabe erhalten?!)

Graser läßt sich weiter (S. 14.) also vernehmen: „Ist denn das Christenthum was anderes, als die Form unseres Seyns („freilich ist das Christenthum, noch was anderes!“) oder die Vorschrift für unser Leben und für unsere Gesinnungen?“ (Ist das Christenthum Vorschrift für unser Leben, so muß es als göttliche als höchste Vorschrift angenommen werden. Wenn aber das Christenthum die göttliche, die höchste Vorschrift für das Leben des Menschen ist, muß denn diese Vorschrift nicht der Erziehung zu Grunde gelegt werden??) „Aber ihr,“ so spricht Graser weiter (S. 15. 16.) sich aus, „ihr macht die Schule ausschließlich zu einer kirchlichen Anstalt, in welcher nur der Priester zu herrschen hat; ihr wollt dem

Staate die Aufsicht auf die Erziehung seiner Generation entziehen. (Also auch dem Staate will er die christliche Parthei verdächtig machen!! So machen es die kleinen Kinder, sie schieben ihre begangenen Fehler trotzig auf Andere!) Und ferner S. 16.: „So kommt es, daß ihr das Christenthum nach euren menschlichen Einsichten in Confessionen einenget. So kommt es, daß ihr Spaltung, Trennung, Gegensatz in Gesinnungen, Verdacht, Argwohn unter den Bekennern eines Christenthums schon bei der unschuldigen Jugend begründen wollet.“ „Wenn der Mensch das Christenthum ausschließlich nur mit seinen Dogmen und Lehrsätzen kennen lernt, und diese durch Sentenzen zu unterstützen weiß, aber sonst keinen Unterricht für's Leben erhält (?!?!) dann werden ihm diese Lehren so leicht zum **Verderben**.“ (Nun wissen wir, was der eifrige Mann will, wem sein Eifer gilt. Er hätte keinen gar so gewaltigen Anlauf nehmen sollen. — — Ja, ja, ein Universal-Christenthum wäre freilich ein bequemlich Ding. Aber damit hat es schon Jesus versehen. Er war der erste Lehrer der christlichen Dogmen. Das wesentlichste Dogma, welches er als Grundlage seiner ganzen Religion erklärte, war: daß Er der Sohn Gottes sey, und dieses verursachte Trennung und Spaltung zur dortigen Zeit, es verursachte Feinde. Diese nahmen zu und die Lehre Jesu, besonders aber die seiner Dogmen, ward den Juden ein Aergerniß, den Heiden eine Thorheit. Die katholische Kirche ist nun freilich so eigensinnig, daß sie dieselben Dogmen lehrt, welche Jesus und die Apostel schriftlich und mündlich verkündet hatten, und hält sogar dafür, daß sie darum „nicht zum Verderben“ wurde. Die Geschichte aller Spaltungen und Trennungen, aller Partheiungen zeigt, daß dieselben nur dadurch entstanden sind, daß die Führer derselben ihre Anhänger zuvor zu dekatholisiren und dadurch sie zu den fürchterlichsten Handlungen zu befähigen suchten. Wer denkt nicht an Mirabeau! — Doch es ist zunächst davon die Rede, daß und wie schon bei der „Jugend Verdacht und Argwohn unter den Bekennern eines Christenthums begründet“ wird. Dieß mag anderswo der Fall seyn, ist's aber nicht in den ka-

tholischen Jugendschulen. Jeder Katechismus, der in denselben nur immer eingeführt seyn mag, beweiset dieses. In jedem finden wir die nöthige Dogmenlehre in kindlicher Einfalt, ohne hämische Seitenhiebe, aber im genauen Zusammenhange mit einer Heilsmittel- und Sittenlehre, die Stich hält.

Von den bezeichneten Prämissen kommt nun endlich die Grasersche Erziehungstheorie auf eine Religion, auf das Christenthum. §. 17. heißt es: „Die Kenntniß der Bedingungen des menschlichen Lebens ist in seinen Forschungen, Beobachtungen und Erfahrungen gegeben; die Kenntniß der Form (wie gelehrt!!) in der reinen lebendigen Anschauung des Urlebens, oder des Göttlichen.“ (Wieder Forschungen, Bedingungen, Beobachtungen, Abstraktionen, und dazu für Kinder von 6—10 Jahren! Wohin Lebensbedingungen führen, erweiset die Geschichte aller Philosophie, seitdem und insoferne sie die Menschheit von Gott und seiner Offenbarung trennt. Was gestand denn Sokrates seinem Schüler Alcipiades, als er einsah, daß er aus sich selbst die Bestimmung des Menschenlebens nicht ergrübeln konnte?!)

Nun fängt sich die neue Theorie in der selbstgezogenen Schlinge, indem der Herr Verfasser (S. 19.) selbst gesteht, „daß sich der Mensch zur reinen Anschauung des Urlebens — der Göttlichen schwer verstehe,“ (auch das Kind, das, wie bekannt seyn soll, in seiner Phantasie so gerne mit Engeln, mit Gott, Jesus ꝛc. sich beschäftiget?!) „weil er sich in seinem Genußleben gestört zu werden fürchtet.“ (Aber der Bildung zur Religion sollte ja die des Menschen und Bürgers vorangehen? Ist denn der Mensch und Bürger ohne Religion an das „Genußleben,“ an die Sinnlichkeit gewöhnt?! Also zuerst das Genußleben, dann erst „Anschauung“ des Göttlichen!! Wie unpädagogisch!!)

Im Gefühle der Schwäche kommt die Graser'sche Erziehungstheorie (S. 19) endlich nach vielen und langen mühsam durchwanderten Wegen auf „Gott“ — auf dessen Offenbarung „als höchste Wohlthat, welche uns durch Jesus geworden.“ Er erkennet die Offenbarung und den Glauben daran darum als höchste Wohlthat an, „weil der Mensch (durch seine Forschungen) seiner endlichen Schwäche

wegen die Wahrheit nie bis zur vollkommenen Ueberzeugung erkennen zu können **glaubt.**" „Es muß darum (wie es S. 20 heißt) die Benützung dieser Wohlthat (der Offenbarung durch Jesus) unsere erste Sorge seyn." Und endlich: „Die Erziehung eines Menschen muß deßhalb vorzugsweise auf die Aneignung des Christenthums ausgehen." (Das Christenthum ist also nicht Bedürfniß eines von Gott abgefallenen Kindes, das gerne zu seinem Vater zurückkehren möchte, sondern nur Nothbehelf, die „der endlichen Schwäche des menschlichen Verstandes" zu Hülfe kommt? Wie reimt sich das Geständniß: „die Benützung der Offenbarung Jesu muß unsere erste Sorge seyn, und die Erziehung des Menschen muß vorzugsweise auf Aneignung des Christenthums ausgehen" mit dem ganzen Graser'schen Erziehungssysteme zusammen?! Wie oben erklärt, sollen auf „die ersten vier Verhältnisse (Aeußeres und Inneres des Hauses, Einrichtung desselben als erster Unterricht im Zeichnen, in der Geometrie, Arithmetik, in der Stofflehre, in der Sprachlehre u. s. w.; Kenntniß des Menschen, der Thiere und Kenntniß der Bedingungen des ersten geselligen Lebens; Bedürfnisse der beiderseitigen Bewohner des Hauses im Bezug auf Wohnung; erster Unterrichts-Anfang u. s. w.) sogleich unmittelbar die Lehre „von den Offenbarungen durch Christus" kommen. Das gibt wenigstens in Bezug auf die religiöse Erziehung nicht nur einen gewaltigen, sondern sogar gefährlichen Sprung. So bereitet man auf das positive Christenthum nicht vor, so erscheint dieses nicht als größte Wohlthat der Menschen. Die Kluft zwischen Gott und — Christus (nämlich die Lehre von der Sünde, von der Nothwendigkeit eines Erlösers u. s. w. — kurz das alte Testament) kann und darf nicht übersprungen werden. Aber das will Graser ausdrücklich, indem er (im §. 378. S. 426 der Divinität) erklärt, „daß das alte Testament viel später gekannt werde, und zwar erst nach dem geschichtlichen Unterricht im Christenthume." Also eine geschichtliche Kenntniß der Wirkung, ohne geschichtliche Kenntniß der Ursache! — —

Nun haben wir die Prinzipien vernommen, auf die Graser „seine Elementarschule für's Leben in ihrer Grund-

lage" gestützt hat! Jene — ein unchristliches Christenthum aufstellend — konnten keine andere, als eine unpädagogische Pädagogik liefern. Gleichwohl hat die Graser'sche Erziehungstheorie ihre Anhänger. Diese mögen etwa in drei Klassen zu bringen seyn. Zur ersten Klasse kann man diejenigen rechnen, welche nicht wissen, was sie thun. Die hieher gehören, sind zu bedauern, vielleicht auch zu bekehren. Eine andere Klasse mögen diejenigen Schulmänner geben, welche Grundsätze und Methode mit Graser theilen. Von diesen müssen wir uns gänzlich lossagen. Die der dritten Klasse endlich sind die, welche erklären, daß sie nicht den "religiösen Ansichten" Grasers, sondern nur seiner Methode (in "der Elementarschule" aufgestellt) huldigen. Diese möchten wir fragen, ob es sich mit dem Gewissen vereinigen läßt, eine Methode als wahr und stichhaltig anzunehmen, die sich nicht auf wahres Christenthum stützt. Wir haben nicht Grasers Ansichten über Religion und Christenthum an sich, sondern nur in so fern betrachtet, als Graser darauf seine Erziehungstheorie, seine Methode gründete. Wie kann man die Folgerungen annehmen, wenn man die Prämissen verläugnet? Wie kann man mit einer Frucht spielen, und sich des Baumes schämen? Wie kann man den Dürstenden an einem Bache laben wollen, dessen Quelle man vergiftet glaubt? — — — Sind bloß die Lehrformen, oder vielmehr die Unterrichtsmanieren gemeint, die aus Grasers "Elementarschule" empfohlen werden, so wollen wir dagegen Nichts einwenden. Sind es aber das Material, der Lehrstoff, die Anordnung, die Forderungen an Kinder nach In- und Extension, der Stufengang u. s. w., so spricht man gerade mit Annahme dieser Seite des "Graser'schen Elementarwerkes" am nachdrücklichsten auch die Annahme seiner oben bezeichneten Grundsätze aus. Der ganze Unterricht ist überspannt, rationell, spekulativ, verständelnd, vernünftelnd, ein Selbstschaffen ohne Autorität, ohne Gott, den Geist, oder vielmehr den Dünkel blähend, entnervend ein kindliches Trauen und Glauben, mithin gerade so, wie er seyn muß, um die Kinder zu einem rationellen Christenthume, welches Christus einen weisen Sittenlehrer aus Nazareth; aber keinen göttlichen Erlöser seyn läßt, vorzubereiten, um das Ansehen der Aeltern und Lehrer, der Obrigkeit, der Kirche

11*

zu schwächen, den Gehorsam zu untergraben. Wir bekommen gerade solche junge Helden, wie sie die Graser'sche Schule will, die da viel zu wissen vermeinen, aber wenig können. Man klagt über Mangel gründlicher Religionskenntnisse, über geringe Ausbeute an den nöthigsten Fertigkeiten, über Mangel an Gehorsam u. s. w.; sucht doch die Schuld, wo sie liegt, — an der Vieltreiberei, an der rationellen Phantasterei. Welche Ausartungen die Schulen — auch die deutschen — in den Jahren 1800 — 1819 u. s. w. hie und da erlitten haben, welchen Antheil daran die W——lrsche Philosophie nahm, wissen wir, und was daraus geworden, oder werden wollte, ist uns auch bekannt. Wollen wir denn zu diesen Jahren zurückkehren?! Lasset doch die Geschichte unsere Lehrerin seyn! Macht doch nicht immer die Kinder zum Probiersteine eurer ephemeren Theorien. Lehret als katholische Lehrer auch wahrhaft katholisch.

„Warum so viele Worte machen über eine Erziehungstheorie, die bereits immer mehr und mehr verschwindet?" So hören wir fragend einwenden.

Unsere Entgegnung, daß (wie oben bereits bemerkt) der Graserianismus keine Antiquität ist, sondern daß er eben jetzt wieder neu auflebt, führt uns eigentlich zum Haupttheile unsers gegenwärtigen Aufsatzes; es ist aber der kürzeste, weil wir die Grundsätze, um die es sich handelt, bereits kennen, und nur zu sagen haben, daß und wie sie sich fortpflanzen.

Der Graserianismus erfrischt sich besonders neu unter der Feder der Graser'schen Schüler. Einer der Eifrigsten ist Wurst. Wurst — derselbe, welcher ehemals Professor und Seminardirektor in St. Gallen war und jetzt Lehrer zu Ellwangen in Würtemberg ist — also Raymund Jakob Wurst zeigt sich zur neuesten Zeit in seinen vielen Schriften als einen eifrigen Graserianer und wird von seinen Anhängern „einer der tüchtigsten Schüler Grasers" genannt. Er ist es auch, so ferne wir unter „tüchtig" ein intensives Aufgreifen des Meisters Grundsätze verstehen wollen.

Seine „zwei ersten Schuljahre" geben ein ungewöhnlich dickleibiges Werk, vor welchem jeder unbefangene Lehrer schon an sich erschrickt, wenn ihm gesagt wird, daß er die darin enthaltene Masse von Materialien, die er selbst

kaum zu überschauen vermag, mit seinen Schülern behandeln soll. Wir unterlassen es, dieses Werk parallellaufend mit Grasers „Elementarschule“ zu durchgehen, und das Ueberspannte, Kleinliche, Rationelle, das Breitthun mit Dingen, die sich von selbst verstehen und ergeben, nachzuweisen, und werfen bloß einen Blick in ein kleines Büchlein, das dem Kinde zur Hülfe im Anschauungsunterrichte und zur Uebung im Lesen gegeben ist. Dieses Büchlein führt den Titel: „Der Wohnort. Ein Lehr- und Lesebuch für die erste Klasse der Elementarschüler auf dem Lande und in kleinen Städten. Nach Dr. Grasers Grundsätzen bearbeitet von Wurst. Eine gekrönte Preisschrift. Zweite Auflage. Reutlingen. 1839. S. 262.“ —

In diesem Büchlein findet sich nach Grasers Vorschlag (man sehe Grasers „Elementarschule“, 2r Thl. S. 54 u. s. w.) die „Geschichte der Entstehung des Gemeindelebens mit seinen Bedürfnissen und Verbindlichkeiten. In Nr. 1. wird erzählt, daß und wie zwei Familienväter mit ihren Angehörigen in ein schönes Land zogen, wo vorher noch Niemand gewohnt hatte. Ihr Genius, der sie dahin zog, sagte ihnen, daß sie sich in einen Theil des vorgefundenen Landes nach dem Loose theilen, daß sie sich gegenseitig beistehen, und daß sie nach und nach mehrere Familienväter in ihren Bund aufnehmen müßten. Die hinzugekommenen Fremden waren aber auch sogleich „so verständig, zu erkennen“, daß „das Festgesetzte (oder das Gesetz) zu ihrem Besten sey“ und sie richteten sich darnach.

Nro. 2. enthält die Erzählung einer Feuersbrunst, von der die neue Gemeinde heimgesucht wurde. Kein Nachbar kam dem andern zu Hülfe; jeder war so dumm, zu glauben, das Feuer könne zu seinem Hause nicht gelangen; es brannte das ganze Dorf zusammen. Des andern Tages aber waren alle Familienväter, wie

Nro. 3. erzählt, gleich wieder so „verständig,“ daß sie (natürlich selbst) daran dachten, sich für die Zukunft vor einem solchen Unglück zu bewahren. Sie „beschlossen“, wenn wieder ein Brand entstehen sollte, sich gegenseitig beizustehen. Aber bald darauf waren sie wieder so dumm, sich bei einem Einfalle von Räubern gegenseitig im Stiche zu lassen. Da aber

des andern Tages ein Familienvater über die Nothwendigkeit, in jeder Noth sich beizustehen, eine Anrede an die übrigen Väter hielt, so erkannten gleich Alle die „Wahrheit“ dieser Rede, und sie machten das Gesetz: „Alle für Einen, Einer für Alle.“

Nro. 4. bringt uns den Gemeinderath und die Nothwendigkeit eines Vorstandes. Die Räuber aus dem „nahen Walde“ waren nämlich klüger, als die ganze Gemeinde; sie zündeten das eine Ende des Dorfes an, und raubten an dem andern Ende. Da gabs Verwirrung; denn es „fehlte an Ordnung,“ an einem leitenden Organe! Darüber nun hielt des andern Tages wieder ein Nachbar eine Rede. Alle sahen die „Wahrheit“ ein, und ein Vorstand wurde gewählt. Dieser schrieb die Bedingungen vor, unter denen er die Wahl annehmen wollte, und nannte sich, weil er „sagen“ heißen soll, was eines jeden Pflicht, Schuldigkeit ist, Schultheiß — kurzweg Schulzen. Ihm waren die Gemeindsräthe beigegeben; die übrigen Familienväter nahmen den Namen „Bürger“ an. Warum? ist schon erörtert.

In Nro. 5. berathen der Herr Schultheiß und die Herren Gemeinderäthe das Wohl der Einwohner. Es kamen die Löschgeräthschaften, die jedes Haus besitzen soll, und die Nachtwachen, die die Bürger abwechselnd zu besorgen haben, zum Vorscheine. Die Einwohner sahen natürlich die Wohlthat dieser Bestimmungen sogleich wieder ein. Aber nicht lange, so wollten den Bürgern die Nachtwachen lästig, und die Anschaffung von Feuerspritzen für Einzelne unerschwinglich fallen. Da wurde dann beim Herrn Schultheißen Einsprache gethan, und

in Nro. 6. erfahren wir, daß es wieder eine reifliche Ueberlegung und Berathung fürs Beste der Gemeinde gab, in welcher die Aufstellung eines eigenen Nachtwächters und die Herbeischaffung von Löschgeräthschaften auf Gemeindekosten, mithin auch Abgaben und Gemeindeumlagen, endlich auch ein Gemeindepfleger heraus sprangen. Alle stimmten wieder bei und gaben willig.

Die 7te Erzählung handelt von der Nothwendigkeit der Gesetze und Strafen. Der Knecht eines Bauers (nicht Bürgers?) ging mit bloßem Lichte (die Laternen sind wahrscheinlich noch

nicht erdacht gewesen) in die Scheune, um spät in der Nacht noch Etwas zu suchen. Ein Funke fiel ins Stroh, und natürlich gab's Feuer. Aber Feuerlärmen, Löschgeräthschaften und Feuerordnung thaten ihre Schuldigkeit, und die Gemeinde kam mit einem Schrecken davon. Der Knecht aber war leichtsinnig und unvorsichtig, und dieß brachte auch die Nothwendigkeit von Strafen.

Die 8te Erzählung lehrt uns, wie diese gescheide Gemeinde nach und nach (die Menschen bildeten sich ja nach und nach aus sich selbst!) auf andere Gemeindebedürfnisse, auf Anlegung von Wegen, Brücken und Stegen kam, wie sie „einsahen," daß diese Bedürfnisse wieder gemeinschaftlich durch Gemeindekosten und „Gemeindefrohnen" bestritten werden müßten. Nach Vorstellungen und Gegenreden ging auch das wieder vortrefflich.

Die 9te Erzählung beschenkt die Gemeinde mit einem Flurer und Gemeindediener. Das Dorf verschönerte sich, die Einwohner vermehrten sich. Unter so vielen (versteht sich „guten") Leuten gab es doch auch (doch?!) böse Menschen. Diese thaten am Getreide, oder am Obst Schaden, sollten also bestraft werden. Aber der Schuldige blieb meistens unbekannt. Der Schultheiß that darum den „Vorschlag," eine Feldwache aufzustellen, und der Vorschlag fand, versteht sich, wieder Beifall, und sogleich wurde ein Feldwächter aufgestellt, der, „weil er fleißig in der Flur umherstrich, „Flurer" oder weil er zum Schutze des Feldes war „Feldschütze" oder kurzweg „Schütze" genannt wurde." (Daß immer „Anschauung" und „Begriffsentwickelung" Hand in Hand gehen mußten, haben wir bereits mehrmalen erinnert.) Um auf den Gedanken zu kommen, daß auch ein Gemeinde- oder Polizeidiener nothwendig sey, mußten „Bettler und verdächtige Fremde" erscheinen.

Die 10te Erzählung endlich brachte ein Rathhaus und ein Schulhaus zur Welt. Die Gemeinde war so artig, einzusehen, daß es dem Herrn „Ortsvorstande" nicht zuzumuthen sey, beinahe jede Woche durch eine Rathsversammlung eine „Störung" in seinem Hause zu ertragen, und sie war so erfinderisch, daß sie dem Herrn Schullehrer den rechten Namen, nämlich „Liebreich" zu geben wußte.

Hiemit endet der erste Abschnitt des „Wurst'schen Wohnortes."

Die große Gemeinde war fertig und eingerichtet; nur eine Kirche und ein Pfarrhaus wären noch hübsch gestanden. Aber wozu dieser Gebäude?! ——— Sollen wir das Machwerk weiter commentiren? Daß die ganze Erfindung nach Volksouveränität riecht, und mithin nicht christlich, viel weniger katholisch ist, springt in die Augen. Wollte das der Verfasser absichtlich, oder kam es nur so, weil er seinen Meister nachahmte? — Der weitere Inhalt des „Wohnortes“ ist folgender:

Zweiter Abschnitt: Die Lehre vom Menschen. Erstes Hauptstück. Die fünf Sinne.

1. Straffälligkeit im Falle des Nichtgebrauches der Sinne. Ein Vater schreibt seinen Kindern „Lebensregeln auf,“ welche die Kinder nicht halten wollen. Da erzählt er ihnen Geschichten, in denen gezeigt wird, daß Fehler gestraft werden, und daß dieses gerecht ist. Die Geschichtchen handeln vom Nichtgebrauche des Gesichtes, des Gehöres, Gefühles ꝛc. ꝛc. Handlung und Strafe gehen immer im Gemeindeleben vor.

2. Belehrung über die Sinneswerkzeuge, über das Auge, Ohr u. s. w.

3. Gebrechen der Sinneswerkzeuge in fünf Erzählungen.

Zweites Hauptstück. Die **Seele**. Die Belehrungen hierüber sind in vier langen Gesprächen enthalten. Daß es dabei an der Begriffsentwicklerei über „Denken, Sinne, Sinneswahrnehmung, Recht und Unrecht, Ursache und Wirkung, vernünftig, unvernünftig, Freiheit u. dgl.“ nicht fehlt, versteht sich von sich selbst. — Hierauf folgen Erzählungen und Gespräche von guten Handlungen. Das letzte dieser Pensen (ein Gespräch) sagt dem Schüler endlich, daß Alles Gute belohnt, Alles Böse bestraft werden soll, daß der Mensch aber nicht Alles weiß, daß es aber ein höheres Wesen gibt, welches alle Gesinnungen und Handlungen der Menschen kennt, und belohnt und bestraft. Die unvernünftige Vernünftigkeit des Kindes darf also jetzt einen Gott annehmen, darum handelt auch

Der dritte Abschnitt von den Verhältnissen des Menschen zu Gott.

Das erste Hauptstück enthält die Eigenschaften Gottes, und zwar

1) Gott ist Schöpfer, bewiesen durch seine Werke. 2) Gott

ist der Erhalter. 3) Gott ist ein Geist. 4) Er ist der Vater aller Menschen. 5) Er ist der höchste, der gerechteste Richter. Die eingestreuten Erzählungen aus dem praktischen Leben — nicht aus der Bibel — machen, daß die Kinder das Ding alles sorecht schon begreifen und empfinden.

Das zweite Hauptstück behandelt die Pflichten gegen Gott, als Liebe, Vertrauen, Dankbarkeit, Gehorsam, Furcht.

Im dritten Hauptstücke werden die Kinder mit dem Gewissen bekannt gemacht. Erzählungen und Gespräche bringen sie dahin, daß sie einsehen, was ihr Inneres ihnen Alles sagt. Anfänglich bleibt der liebe Gott ganz aus dem Spiele, zuletzt aber lernen die Kleinen in einem Gespräche einsehen, daß des Menschen Vernunft nicht immer zureicht, mithin „göttliche Offenbarung nothwendig ist.“

Darum bringt auch

Das vierte Hauptstück Bruchstücke aus „der Geschichte der göttlichen Offenbarung,“ und zwar — wie wir glauben mit einigen Abweichungen von dem Graserschen Systeme — 1) Erschaffung der Welt; 2) Kain und Abel. 3) Die Sündfluth; 4) das auserwählte Volk; 5) die Propheten; 6) Erwartung des Erlösers; 7) Ankunft des Erlösers; 8) die Weisen aus Morgenland; 9) der Knabe Jesus; 10) Johannes; 11) Jesus der göttliche Lehrer; 12) Jesus der Erlöser; 13) Jesus der Stifter eines göttlichen Reiches auf Erden. (Welche Kirche Jesus gestiftet hat, ist nicht deutlich gesagt.)

Im vierten Abschnitte kehrt der Herr Autor wieder „zum Wohnorte und seiner Umgebung“ zurück. Es werden da, das Dorf als Wohnplatz der Gemeinde, die vier Himmelsgegenden, Lage der Gebäude, Straßen, Wege, Brunnen rc.“ in Gesprächen und Erzählungen weidlich beschauet und besprochen. Eingestreute Erzählungen über „einen verirrten Reisenden, über den Nutzen, den man aus den Fehlern Anderer ziehen kann,“ sind ganz erbaulich.

Der fünfte Abschnitt behandelt die Naturgeschichte und der sechste Abschnitt die Naturlehre. Herr Wurst verfährt aber hier mit den Schulkindern — nicht zu vergessen: **der ersten Klasse** — nicht so schonend, wie bei der Lehre von Gott und Jesus. Er greift hier tief in die

Materie. „Spaziergänge in Gärten, auf Aecker, Wiesen, auf Berg und Thal, in Haiden und Wälder, zu Insekten u. s. w." bringen beinahe alle Pflanzen und Thiere in ihren Klassen und Abtheilungen zur Behandlung. Schöne und weite Gespräche über „Wärme, Sonne, Sonnenlauf, Kalender, Lufterscheinungen, Gewitter" 2c. 2c. führen so ziemlich weit im Gebiete der Naturlehre umher. Auch mangelts dabei nicht an schönen Ausstattungen von Versen und Liedern.

Im siebenten Abschnitte erscheinen die Ortsbewohner selbst, und zwar nach ihrer Wichtigkeit und ihren Ständen, wie sie dem Gemeindewohle dienen. Eines Ortsgeistlichen ist dabei nicht gedacht; sogar der Schullehrer „Liebreich" ist vergessen worden. Dagegen fehlt es nicht an Sentenzen über die gegenseitigen Pflichten, die erfüllt werden müssen, „weil sich die Menschen und Stände gegenseitig so unentbehrlich sind."

Ein „Anhang" enthält das „Wichtigste aus der Sprachlehre."

Wir enthalten uns, über diese paradoxe Arbeit zu sprechen. — Wenn wir durch die Inhaltsanzeige des „Wurst'schen Wohnortes" ermüdeten, so wolle uns der Grund entschuldigen, aus dem dieses geschehen ist. Wir wollen nämlich hiedurch augenfällig machen, was denn Wurst durch seine „übrigen Vor-, Bei- und Nach-Werke zu diesem Wohnorte," namentlich, was er durch seinen Hauptkommentar „die zwei ersten Schuljahre" eigentlich beabsichtiget. Wir wollten beweisen, daß unser Urtheil, welches wir gleich von vorne herein gaben, nicht ungegründet seyn dürfte, — wenn wir sagten: Es keimet neuerdings Unkraut in deutschen Schulen.

Und diese Wurst'schen Schriften alle, sie sind, wenigstens theilweise, in einigen Bildungsanstalten für katholische Schullehrer in unserm Vaterlande eingeführt, und wollen noch mehr eingeführt*) werden. Ihr Geist verbreitet sich bereits in unsere katholischen Kinderschulen, indem „die zwei ersten Schuljahre" den Lehrern zum Handbuche empfohlen werden. Ja, man

*) Der öftere und willkührliche Wechsel der Lehrbücher ist schon an sich nicht gut; denn er schwächt den Nimbus der gesetzgebenden Autorität durch den stets neuen Vorwurf der menschlichen Fehlerhaftigkeit. D. V.

spricht denselben in Zeitschriften das Wort, indem man die Redakteure dadurch überlistet, daß man nur so ziemlich die gleichgültigeren Werke Wurst's rezensirt, und so nach seinen übrigen Werken lüstern macht. Die Aemulation hierin wird stets auffallender, tritt da und dort immer deutlicher hervor. Unter welcher Aegide? — — — — — Wer dieses lieset, der verstehe und merke es wohl!!

b.

Nachtrag zu vorstehendem Aufsatze.

So weit wörtlich der Verfasser des Aufsatzes, dem wir nachstehende Bemerkungen anzufügen uns erlauben.

Was hier über das Graser'sche Christenthum, dessen Werth und Gebrauch als Element der Erziehung und des Unterrichtes gesagt wird, ist wohl nichts Neues. Neu könnte das hierüber Vorgebrachte nur dem seyn, welchem fremd sind jene Schriften, die bald nach dem Erscheinen der betreffenden Graser'schen Bücher vor der theologischen und pädagogischen Opposition geschrieben wurden. — Graser war Katholik — wurde Protestant. Durch seine Apostasie sagte er sich von der Auffassung des Christenthums nach katholischen Lehrbegriffe los, und damit wohl von der Unterrichts- und Erziehungsmethode, welche mehr oder weniger im Katholizismus begründet ist und mit diesem zusammenhängt.

Die Behauptung: „Man soll das Kind eher zu spät als zu frühe in der Religion unterrichten," fand sich schon lange vor Graser. Nebst anderen Gründen und Scheingründen mochte sich diese Jahrhunderte nicht gekannte und befolgte Ansicht wohl rechtfertigen wollen durch die starr consequente Durchführung des neuen Erziehungssystems, namentlich des Grundsatzes: „Vom Sinnlichen zum Uebersinnlichen," „Thier, Mensch, Geist;" durch die vielfach unpädagogische und unfruchtbare Ertheilung des Religionsunterrichts und durch das sogar anscheinend löbliche Streben, das Heiligste, das Göttliche nur dem klaren Verstande und dem hellen Bewußtseyn zu geben, um es ihm recht und ganz geben zu können. Die Einsprache gegen den frühen Unterricht in der Religion ist noch keineswegs ganz verklungen; die Stimmen für den frühen

Anfang der Bildung des religiösen Gefühles indeß sind namentlich jetzt die bei weitem die mehreren (in Praxi beachtete man die Ansicht von der Spätertheilung ohnehin äußerst wenig), und werden endlich die allgemeine und einzige werden, je mehr die Methode der Ertheilung des Religionsunterrichts in den Volksschulen sich bessert und hebet, und hiemit des Unterrichtes Fruchtbarkeit, und je mehr man durch die betrübenden Folgen einer einseitigen Verstandesbildung die Sünde und Strafe der Vernachlässigung der frühen Weckung und Pflege des religiösen Gefühles erkennt und büßt. Die Bedeutung und der Ernst der Worte des göttlichen Kinderfreundes: „Lasset die Kleinen zu mir kommen; ihrer ist das Himmelreich," und: „Wer Eines dieser Kleinen aufnimmt, nimmt mich auf," sollten denn doch einmal von den Lehrern und Erziehern erwogen und tief überdacht werden, und wäre ihnen zuletzt der Kinderfreund nur der Weise von Nazareth! Der gläubige Katholik wenigstens braucht nur dieses Wort gehört zu haben und dessen sich zu erinnern, und unbekümmert um alle Gegenrede oder falsche Ausdeutung, nimmt er die Kindlein in Liebe auf und lehret und segnet und führet sie dem Heilande zu. Und je mehr er es thut und mit je glücklicherem Erfolge, desto mehr empfindet er Abscheu und Unmuth und heiligen Zorn gegen Unverstand und Irrthum, oder Kälte und Fühllosigkeit jener, welche des göttlichen Heilandes Worte auf eine Zeit ausdeuten, wo das Kind seine Kindlichkeit verloren, und nicht mehr oder nur schwer dem Heiligen zum Segnen gebracht werden kann. Männer Ihr, die Ihr an der Menschheit Veredelung arbeitet, und redlichen Herzens die Mittel dazu als die einzig wahren und bewährten vorschreibet, gehet einmal in die Hütte des Landmanns, beobachtet die schlichte, fromme Mutter, wenn sie in sanft begeisterter Mutterliebe mit ihrem Kinde vom Göttlichen redet, schauet sie an beide, wenn Kind und Mutter beten — ihr könnet nicht anders, ihr werdet ergriffen von dannen gehen und eurem Systeme zum Trotze sagen: „Mutter! mach nur so fort, du machst's recht; dein Kind wird rechtschaffen und deine Freude werden!

Wenn wir aber hier von früher religiöser Erziehung reden, so dürfte es nicht überflüssig seyn zu bemerken, daß wir für unsere katholischen Volksschulen nicht bloß Religion und

Christenthum so ganz im Allgemeinen und Unbestimmten, sondern katholisches Christenthum fordern, und streng und ganz in christkatholischer Weise unserer Kinder religiöses Gefühl gepflegt und gebildet wissen wollen.

Rücksichtlich „der frommen Parthei," die Graser mit Nichten zu seinen Lieblingen und zu Freunden der Schulen zu zählen beliebt, bedarf es wohl keiner näheren Erklärung und Aufhellung. Dieses Gerede finden wir wieder und wieder zu verschiedenen Zeiten in keineswegs frommer Intention und gottseliger Meinung. Wir sagen hierüber bloß: Nur keine Spaltung, nur keine Parthei; wo sie bestehen, herrscht Selbstsucht, nicht Liebe. Diese ist die Mutter der Einigkeit; der Egoismus der Erzeuger unseliger Partheiung. Mag der Kampf für Wahrheit und Recht gestritten werden; aber in edler, ritterlicher Weise, der man's ansieht, daß man nur für die Sache und um der heiligen Sache willen kämpft. Schaut man ruhig zu und beobachtet, wie man's jetzt treibt in Streit und Gegenstreit für die heiligsten Interessen, fast wird man versucht, gar viel des Menschlichen, — Persönlichkeit, Leidenschaftlichkeit und unzeitigen Eifer — darin zu finden. Die Behauptung Grasers, daß die Männer der frommen Parthei in den Schulen nur Religionsunterricht, Lesen, Schreiben und Rechnen wollen, ist wohl als Hyperbel im verachtenden Scherz oder im grimmigen Zorne gegen die Gegner von ihm niedergeschrieben worden. Gegen ein Hyperbel aber sich erheben und ihre Falschheit darthun, wäre Lächerlichkeit. Sollte es jedoch Graser mit der Behauptung und dem Vorwurf ernst gewesen seyn, so ist sie wohl historisch so unrichtig und falsch, daß sie einer Widerlegung gar nicht bedarf. Geläugnet kann indeß doch nicht werden, daß man in Geistlich und Weltlich, Hoch und Niedrig einzeln die deutschen Volksschulen gerade nicht liebkoset, über das fortschreitende Wissen in denselben keineswegs sich gratulirt und der suchenden und auffindenden Methode die Hand nicht drückt. Hörte ich jüngst selber aus dem Munde eines Geistlichen: das Allernothwendigste aus Peter Canisius; so viel Lesen lernen, daß man Goffine und Gebetbuch gebrauchen kann; so viel Schreibunterricht, daß man bei der Namensunterschrift gerade nicht zum Handzeichen schreiten muß; die vier Species — und damit Punktum. Mehr sol-

len die Bauern nicht wissen; was drüber geht, ist vom Uebel. Also wird's in meiner Schule getrieben, von mir und dem Lehrer!" —

Ob die Schlußbemerkung: "Ihr Geist verbreitet sich bereits in unsern katholischen Kinderschulen, indem die zwei ersten Schuljahre von (Wurst) den Lehrern zum Handbuche empfohlen werden. Ja man spricht denselben in Zeitschriften das Wort, indem man die Redakteure dadurch überlistet, daß man nur so ziemlich die gleichgültigeren Werke (Wurst's) rezensirt, und so nach seinen übrigen Werken lüstern macht" auch der Redaktion der Quartalschrift, ja vielleicht dieser ganz besonders gelte oder nicht, wollen wir nicht näher untersuchen, glauben, aber für jeden Fall fest und entschieden im Allgemeinen und Besondern sagen zu müssen: Man wird den Redaktionen so viel Verstand zutrauen, daß sie wissen, was sie thun, und so viel Kopf, daß sie sich nicht überlisten und übertölpeln lassen; man wird doch zwischen Redaktion und Mitarbeitern kein gegenseitiges Verhältniß der Ueberlistung und Uebertölpelung annehmen; man wird bei den Redaktionen so viel guten redlichen Willen voraussetzen, daß sie nichts gut heißen, was offenbar falsch und verderblich ist für Schulunterricht und Schulleben, sondern alles Ernstes und mit aller Kraft vor selbem warnen; man wird den Redaktionen doch nicht bestimmen und diktiren wollen, was sie anzeigen und beurtheilen dürfen oder nicht; und wie oder wie nicht? um von einem Buche abzuschrecken oder nach demselben lüstern zu machen.

Unser Verhältniß zu Graser und Wurst anbelangend, so wurde

a. die vollständige praktische Verarbeitung der sechs ersten Lebensverhältnisse nach Graser von J. L. Ludwig rezensirt von J. E. St. S. Quartalschrift. 5ter Jahrg. S. 320. u. ff. 6ter Jahrg. S. 322.;

b. findet sich Quartalschrift. 5ter Jahrg. S. 348. eine beurtheilende Anzeige der "kleinen praktischen Sprachdenklehre u. s. w." Wurst von J. G.

c. hat Hr. Graf einen Stufengang für die Sprachbildung in den sechs Jahreskursen des Sprachunterrichts der deutschen Schulen u. s. w. mit steter Beziehung auf Ray-

mund Wurst's Sprachbücher ausgearbeitet, der im 6. Jahrg. S. 1—58. S. 177. u. 257. d. Quartalschrift zu lesen ist.

Von c. bedauern wir nur, daß die Arbeit nich tmehr vollendet worden, und drücken hiemit den Wunsch aus, es möchte dem verehrten Hrn. Verfasser, wenn es Zeit und Verhältnisse gestatten, gefallen, den begonnenen Stufengang zu vollenden.

Die Rezension b. über Wurst's Sprachdenklehre wurde von einem der trefflichsten Lehrer des Kreises Schwaben und Neuburg geschrieben. Und wie er den praktischen Arbeiten Wurst's besonders gebührendes Lob ertheilt und bezeugt, daß er selber aus derselben gelernt und andere Lehrer durch sie ihre Schüler gehoben haben, können auch wir zur Bestätigung anführen, von wackeren Lehrern, mit denen wir über Wurst's Werke redeten, dasselbe gehört zu haben.

Die rezensirende Anzeige der Arbeit a. von Ludwig lobt und tadelt, — und beides mit Grund, und der Rezensent wird auch in Beurtheilung der folgenden Bände dem genommenen Standpunkte gemäß also verfahren.

Wenn auch Einzelnes scharf rügend, so sind die Urtheile der Quartalschrift über Ludwig und Wurst empfehlend. Wir glauben: mit allem Rechte, und fügen zu dessen Bekräftigung bei:

1. Ein, zwei, oder drei Jahre die Kinder in der deutschen Schule nach Graser oder nach Ludwig oder Wurst oder nach einem andern derartigen Autor in alle mögliche Kenntnissen und Lebensverhältnisse einführen, ohne das Kind mit dem heiligsten und wichtigsten Verhältnisse, mit dem zu seinem Schöpfer, zu seinem Erlöser, zur Kirche — nach dem Maaße seiner Fassungskraft vertraut zu machen, oder sie damit bekannt zu machen vermittelst des Graser'schen Christenthums — das verabscheuen und verwerfen wir als Irrthum und Sünde an Schule und Leben, an Kindheit und Menschheit; aber

2. mit der Religion so frühe als mit den anderen Lehrgegenständen beginnen, sie zum Anfangs-, Mittel- und Ausgangspunkte alles Unterrichtens machen, durch sie alle andere Lehre beleuchtend, erwärmend, belebend, durchdringend nach oder mit Hülfe Grasers, Ludwigs, Wurst's oder eines andern naturgemäß, geistbildend, nach einem geordneten Stu-

fengange, praktisch bearbeiteten Handbuches mit steter Rücksicht auf eigene Persönlichkeit, Schule und mit den gehörigen durch ein geübtes praktisches Judicium leicht zu treffenden Auslassungen, Aenderungen und Modificationen — die Kinder das für die Volksschule Vorgeschriebene zu lehren — das empfehlen, das wünschen wir eben so dringend und redlich, als wir wünschen und nach unserer schwachen Kraft beizutragen bemüht sind, daß Unterricht und Erziehung in der deutschen Schule zu einer gedeihlicheren Vollkommenheit gelangen möge. Es muß nicht gerade **Graser** oder Ludwig oder **Wurst** seyn (um bloß diese Namen zu nennen, weil unser Gegenstand uns selbe zuvörderst nennen heißt); aber es müssen Anleitungen oder Handbücher oder Wegweiser seyn voll Geist und Leben, voll Natur und Kunst, mit Plan und Methode u. s. w.

Es herrscht in unsern Schulen noch vielfach — besonders auf dem Lande — eine Plan- und Methoden-, eine Geist-, Leb- und Streblosigkeit, ein Mechanismus und Schlendrian, eine Lamheit, Lauigkeit und Mattigkeit, ein Alltagstreiben und Fortschieben des Schulkarrens, aus dem sich nur zu leicht und zu natürlich erklären läßt, warum mit so geringem Fortschritte im Wissen, mit so unbedeutendem Gewinne an Menschenbildung, mit so spärlicher Befähigung fürs Irdische, mit so gar keiner Erhebung und Begeisterung für ein höheres Leben die Werktags- und Sonntagsschule verlassen wird. Wenn da nicht geholfen, wenn dieser Mißstand nicht gehoben, wenn dieses Unkraut nicht ausgerissen wird, dann erwartet nur kein Heil von der Schule für die gegenwärtige und künftige Generation. Woher aber Hülfe? Allerdings vorerst und vor Allem vom Herrn, wie der Psalmist singt, dem Herrn des Ackers, der Aussaat und der Ernte der Schule, zu dem wir flehen und bitten wollen. Aber dann? Um von dem menschlichen Mittel zu reden, und bloß der uns zunächst gelegenen zu erwähnen: von tüchtiger Geistesbildung der Lehrer und ihrer zweckmäßigen Fortbildung und Weiterschreitung durch das Trefflichste und Ausgezeichnetste, was die pädagogische Literatur erzeugt, was Kraft und Saft und Leben und Geist und Salbung und Weihe, Originalität und Genialität hat, was erhebt und zieht, antreibt und ermuntert, erregt und belebt, ereifert und begeistert, weiset und führet und leitet, daß man

eben so geschickt und gewandt als freudig und muthvoll in der Schule waltet und schaffet und arbeitet und wirket. Daß aber Graser und Wurst — und gesetzt auch in ihrer Weise — Ausgezeichnetes zu Tage gefördert, daß ihre Werke das Gepräge genialer und denkender Pädagogen an sich tragen, daß beide unter den Männern, die sich um die formale Hebung und Weiterbildung des Unterrichts und der Erziehung verdient gemacht, keineswegs die letzte Reihe einnehmen, dieß geben ihre Gegner zu; Beweis davon ist — wenn gleich ein bloß negativer — der Widerspruch, den die beiden Männer erfahren; die Begeisterung, mit welcher die talentvollsten Lehrer sich Wurst's Büchern zuwendeten, und das Bekenntniß, daß durch deren Studium ihre Schule gehoben und die Geistigtodten wieder zum Leben erweckt wurden. Mag auch bei Wurst nicht Alles irrthumslos und fehlerhaft seyn; wo findet sich dieses? — Dessenungeachtet verdienen, sagt Münch, die sämmtlichen Werke des würdigen Wurst und unter denselben seine praktische Sprachdenklehre, so wie die Anleitung zum Gebrauche derselben, eine immer allgemeinere Empfehlung.

Nicht die Kälte sogar hat der Herr verdammt, sondern die Lauheit, wenn der Geist Gottes in der geheimen Offenbarung den Engel der Gemeinde zu Laodicea schreiben heißt: Ich weiß deine Werke, daß du weder kalt noch warm bist; o daß du kalt wärest oder warm! Weil du aber lau bist, und weder kalt noch warm, werde ich dich ausspeien aus meinem Munde. Und solche Lauheit findet sich in unsern deutschen Volksschulen genug, welche vom Vater der Menschen gewiß nicht weniger ausgespieen wird, als die in der Sorge für das ewige Heil. Diese Lauheit wird gepflegt, erhalten und befestigt — unter anderm — besonders durch den Mangel an Fortbildung oder durch eine Fortbildung an und durch das Allgewöhnliche. Man zähle die Lehrer eines Distrikts, und man wird kaum ein Paar finden, die sich angelegen seyn lassen, in ihrer pädagogischen Bildung weiter zu kommen! Und wenn sie etwas lesen, die Allermeisten, so sind etwa „Elementarlehrer,“ oder „Elementarschüler,“ „das Wissenswertheste von Allen,“ „Summen und Sümmchen aller Lehrgegenstände,“ u. s. w., die man von Zeit zu Zeit sich anschaffet, um wieder zu haben, was man

ins Haus braucht, daß das Trumm nicht gar ausgeht, und den Karren zu schmieren, daß er nicht ganz still steht. Bei dieser Fortbildungstheorie kommt man natürlich immer rückwärts; man wird geist- und lebelos, und alltäglich und gemein, wie das Buch, in das man zur Zeit der Noth oder zur Langweile hineinschaut. Wenn man dieses laue, geistlose Wesen und Treiben sieht, und dabei einigen Eifer für die große Sache der Schule in sich empfindet, möchte man nicht ausrufen: Gebt den Lehrern Belebendes und Anregendes in die Hände, selbst auf die Gefahr des möglichen Schadens — wenn nur das Aergste, wenn nur die Lauheit hinausgestoßen wird!

Ob Wursts Methode „überspannt, rationell, spekulativ, verständelnd, vernünftelnd, selbstschaffend ohne Autorität, ohne Gott, den Dünkel blähend, entnervend, Forschungs-, Zerbröckelungs- und Vernünftelungssucht“ sey, und also gefährlich „der Staats- und Kirchenautorität, Volkssouveränität“ erzielend und erzeugend u. s. w. sey, wie der Herr Verfasser meint? Die rationelle Behandlung des Unterrichtes in den deutschen Schulen, die in ihrer Eigenthümlichkeit wohl nicht näher beschrieben zu werden braucht, ist diejenige, die allenthalben empfohlen, auf die allenthalben gedrungen, und die als die allein wahre und fruchtbringende dargestellt wird. Man lese die Verordnungen der Regierungen, die größeren und kleineren Werke über Erziehung aller Farben u. s. w., und man wird unsere Behauptung bestätigt finden. Es kann diese Methode, wie Alles in der Welt, mißbraucht werden, sie kann überspannt, übertrieben — besonders bei Vernachlässigung der Bildung des moralischen und religiösen Gefühles — zu einseitiger Verstandesbildung führen, und hat wohl schon dahin geführt, welche Verstandesbildung nur zu gerne über alles Bestehende abspricht und keine sonderliche Freundin der Autorität und keine Liebhaberin des Gehorsams ist. Aber gebraucht, wie sie beim Kinde gebraucht werden soll, mit Belebung und Stärkung des Glaubens und der Tugend, führt sie im Jugendunterrichte zu den erfreulichsten Resultaten. Diese Ansicht von der Trefflichkeit der „rationellen“ Unterrichtsmethode ist so allgemein, und die für sie sprechenden Thatsachen sind so viele, daß man — selbst bei etwaigen durch den

Mißbrauch herbeigeführten unerfreulichen Erscheinungen — wohl vor dem Mißbrauch warnen, nie aber die Methode aufgeben wird.

Daß Wurst diese rationelle Methode zu der seinigen gemacht, wie ließe sich's von ihm anders erwarten? Daß er in Anwendung derselben fast zu weit gegangen — fast übertrieben, überspannt gewesen, ist ihm schon von mehr als einer Seite vorgeworfen worden. Mag dem auch seyn, wie ihm wolle, wie kommen dabei seine Methode — und Schwächung und Vernichtung von Autorität und Beförderung der Volkssouveränität zusammen?

Wäre die rationelle Behandlung des Unterrichtes an sich so etwas Gefährliches, die Regierungen hätten sie gewiß schon lange aus den Schulen entfernt, statt sie zu empfehlen und anzubefehlen. Ja nicht bloß, wenn sie absolut gefahrbringend wäre, gewiß nicht weniger energisch und schnell wäre man gegen die Methode eingeschritten, hätte sie verpönt, wenn Gefahr für den Glauben an die Autorität des Staates und der Kirche, auch nur in etwas naher Beziehung mit ihr stünde. Bei uns steht die Autorität der Kirche und des Staates noch gut und fest; und hat es auch in Deutschland immer Schwindelköpfe gegeben, hatten wir Hammbacher-Feste und andere Tumulte — ich habe nie gelesen, daß die rationelle Behandlung des Schulunterrichtes die Schuld davon trage — noch viel weniger, daß Grasers und Wurst's Bücher dahinterstecken. Was begibt sich seit Jahren in Spanien, wie spukt es da und dort in Italien, was lesen wir von Griechenland — von Frankreich gar nicht zu reden? — Und da wird denn doch Niemand mit Ernst behaupten wollen, in diesen Ländern sey die rationelle Behandlung des Volksunterrichts die Quelle aller dieser Unordnungen, alles dieses Spukens im Politischen und Kirchlichen. Von denen, welche diesen Unordnungen und Störungen im Staatsleben näher auf den Grund schauten, werden ganz andere Ursachen angegeben. Oder sind vielleicht Wurst's Werke Schuld an den Walliser- und Aargauer-Wirrungen, und kann dieß vielleicht mit so mehr Grund behauptet werden, als Wurst Professor und Seminardirector in St. Gallen war? Ach, wohl eben so wenig, als die rationelle Unterrichtsmethode vor etlichen Jahren den

Mehemed Ali zum Aufstande gegen seinen Großherrn verleitet. Wäre Wurst's Unterrichtsweise die Uebelbeschriebene — namentlich ohne Autorität und Gott — er wäre weiß Gott wo in der Welt — gewiß nicht Lehrer in Ellwangen. Doch warum so viel reden über eine Behauptung, welche, wenn buchstäblich genommen, ein Absurdum ist. Wir wollen diesen und einige andere in dem Aufsatze vorkommende, unzarte und starke Ausdrücke gerne entschuldigen durch die angeführten ziemlich derben Graserschen Behauptungen, durch den Schreibefluß des Verf., durch eine zu strenge und buchstäbliche Interpretation, durch seine von Wurst's Methode divergirende Ansicht, durch seine tiefe Ueberzeugung von der Gefährlichkeit der besprochenen Unterrichtsmethode und sein aufrichtiges Bestreben, zu warnen und zu verhüten, daß nicht neuerdings Unkraut in deutscher Schule keime.

Rücksichtlich seiner Befürchtung „es möchte durch den neu auflebenden Graserianismus und durch den mit Beifall aufgenommenen Wurstianismus in den deutschen Schulen Unheil gestiftet werden, glauben wir, dürfte der Verf. ruhiger seyn, und wir schmeicheln uns durch unsere Bemerkungen bewirkt zu haben, daß die Befürchtigung sich wenigstens nicht noch steigere, sollte sie auch nicht viel verringert werden. Die da Unkraut streuen sollen, sind nicht so diabolisch, als der Unkrautstreuer im Evangelium; der Acker ist bis dato zur Aufnahme des Unkrautes noch nicht präparirt; die Wächter der Schule — wenn auch manche Lehrindividuen*) — schlafen noch nicht aller-

*) Diese Schläferlinge in der Schule und für die Schule, die allerdings bei Anderem und für Anderes nur zu wach sind, so daß auf sie das Sprichwort angewendet werden kann: „sie sind brav, wenn sie schlafen." — Diese Schläferlinge sind das wahre Unkraut unserer deutschen Schulen. Die kümmern sich nichts um Graser und Wurst; denen sind alle pädagogischen Bücher, wie man zu sagen pfleget, ganz und gar Wurst; sie gewiß nicht bringen das gefürchtete Unkraut in die Schulen, die auch solcher Gabe gar nicht bedürfen, da die Herren selber des Waizens wenig anbauen. Fragst du bei diesen nach Methoden und Unterrichtssystemen, sie werden zu deiner Frage große Augen machen, wie wenn du sie fragst: was ist denn Negation — der Negation in Hegels Philosophie? und du wirst, wenn du, — nach Vorschrift des Protokolls, nach der Methode fragst, welcher sie huldigen, wie jüngst ein Inspektor zur Antwort erhalten: eigentlich keiner, sondern der allgemein üblichen! Nur Eine Methode studiren sie, und nur Eine haben sie los: wie sie bei ihrem schwachen finanziellen Zustande den-

orts; deßhalb dürfen wir für unsere Jugend nicht zu sehr bangen. Wir wenigstens fürchten von daher so wenig für unsere deutschen Schulen, daß wir der festen Ueberzeugung sind, man sollte, wenn Wurst's Schriften die magische Kraft haben, die man ihnen zuschreibt, aus Lethargie und Erstorbenheit Lehrer und Schulen zu wecken, sie von Oben herab nicht bloß empfehlen, sondern selbst vorschreiben.

Wir nahmen übrigens diesen Aufsatz, dessen Ansichten wir nicht ganz beistimmen können, nachdem er uns zum zweiten Male zugesendet worden, in die Quartalschrift auf, und wollten dadurch dem verehrten Hrn. Verfasser seine Ansicht über Graser und Wurst durch uns veröffentlichen und seine Besorgniß um so lieber zur weitern Kenntniß bringen lassen, als der Herr Einsender für unser Blatt schon mehrere brauchbare praktische Arbeiten lieferte; als wir dabei Gelegenheit hatten, auch ein Wort über den fraglichen Gegenstand zu reden; als durch gegenseitige Besprechung vielleicht ein Schulmann, dem die Sache so wichtig, wie dem Verfasser des vorstehenden Aufsatzes, scheint, dadurch veranlaßt werden könnte, die Frage einer tiefern Erwägung zu unterziehen,

---

noch Alles mitmachen können; in der Schule nimmt man's, wie's kommt, so überhops, nach dem Sprichwort, wie der Teufel die Bauren holt. Diese Schläferlinge, deren eigentlicher Wohnort die Kneipe ist, wenn sie wachen, genirt und beirrt Wurst's Wohnort ganz und gar nicht, weil es keinen Schild z. B. beim Letztenpfennigwirth führt und man daselbst weder Bier, noch Cigarren, noch Karten haben kann. Was fragen sie nach den ersten sechs Lebensverhältnissen, da deren Durchstudirung zur Hebung ihrer pekuniären Lebensverhältnisse auch keinen rothen Heller beiträgt. Und erst mit Wurst's Sprachdenklehre, was wollten diese Schlendriane mit dieser anfangen, sie, die nie denken, als wenn sie nach Recrationen sich besinnen, und denen die Sprache der Bauern die geläufigste ist. Volkssouveränität pflegen sie höchstens dadurch, daß sie im Nothfalle, wenn irgend eine derbe Hand, wegen der in begeistertem Zustande polternden Zunge, die Festigkeit ihrer Köpfe messen will, die anwesenden Bauern zu Hülfe rufen; oder wenn auf strengen Schulbesuch und ernstes Schulhalten gedrungen wird, sie mehr als kleinlaut zu beweisen suchen: das brauchte es auch nicht. Gefahr für die Autorität der Kirche und des Staates! ach, sie lassen Kirche — Kirche und Staat — Staat seyn, wohl zufrieden, wenn man sie weiter ungeschoren läßt. Auch Revolutionen sind von daher keine zu befürchten, höchstens Revolution ohne R. wenn die in Maaßen gekostete Cerevisia, der Einkerkerung im Magen überdrüssig, Retour-chaise macht.

und dann seine Ansichten und Studien pro oder contra vor das Publikum zu bringen.

Schließlich wollen wir, da die Sache von uns nur berührt wurde, einige Stimmen über die Hauptpunkte des besprochenen Gegenstandes anführen.

c.

Als Anhang einige Stimmen nicht unwichtiger Pädagogen, die Hauptpunkte unseres Themas betr.

I.

Die Religion muß allen Unterricht und alle Erziehung durchdringen, beseelen, weihen und heiligen — ohne ihren himmlischen Einfluß kein Heil — weder in Schule noch im Leben. —

1.

Der Religion die erste Stelle.

Räumt man der Religion bei der Erziehung nicht die erste Stelle ein, so wird sie zu einem jener vielen sinnlosen Worte, die dem Geiste keinen Inhalt mehr darbieten; damit ist aber auch sofort, so weit dieß von uns abhängt, ihre ganze Macht gebrochen. Jeder andere Gegenstand der Beschäftigung oder des Gedankens kann eine untergeordnete Stelle einnehmen und auch da noch seinen Werth behaupten. Man verzichtet darauf, sich mit dieser oder jener Kunst oder Wissenschaft zu beschäftigen, weil es noch andere Kenntnisse gibt, deren Erwerbung unter gegebenen Umständen unerläßlicher scheint, dabei gibt man aber doch immer zu, daß das Studium derselben angenehm oder nützlich seyn könnte. Mit der Religion aber hat es eine ganz andere Bewandtniß. Da nach dem Begriffe, den man von derselben gibt, hienieden nichts ist, was wesentlicher wäre; da unsere Beziehung zu Gott, wenn wir an die Möglichkeit, dergleichen zu haben und zu bewahren, glauben, für uns viel wichtiger sind, als alle unsere irdischen Verhältnisse, und da die ewigen Interessen, sobald man sie uns nennt, allen Interessen des Augenblicks vorgezogen werden müssen; so ist auch die Unmöglichkeit klar, den Vorzug, den man irgend einem Gedanken vor dem großen Gedanken der Religion geben möchte, auch nur scheinbar zu entschuldigen. Dieß geht schon

aus der Definition des heiligen Wortes selbst so unwidersprechlich hervor, daß sich der Zögling sogleich bei allen, aus diesem Princip abgeleiteten, Folgerungen beruhigt fühlt; wird er aber in der Folge gewahr, daß man auf dasjenige, was als allgemeines Princip die größte Wichtigkeit hat, in der Anwendung keine Wichtigkeit mehr legt, so kann er daraus aus vollem Rechte schließen, daß man ihn hinsichtlich des Princips selbst getäuscht und mit leeren Worten, in die man keine Bedeutung legte, abgefertigt habe.

Mdme. Necker — de Saussure II. Bd. S. 11.

2.

Der rechte Anfangs- und Mittelpunkt.

Soll aber der Unterricht nicht zerstreuen, sondern sammeln, nicht in seinen mannigfaltigen Richtungen völlig auseinandergehen, und dadurch zu einer todten Masse werden, sondern in allen seinen Theilen auf Ein Ziel hinwirken, und dadurch lebendig und belebend werden, so muß seine Mannigfaltigkeit in jener höheren Einheit, von welcher, als dem gemeinsamen Stamme, alle Zweige ausgehen, in welche, als den gemeinsamen Mittelpunkt, sie alle hinstreben, zur Anschauung kommen. — Es erscheint aber als das wesentliche Element alles Unterrichts, — wie aller Erziehung, als der eigentliche Stamm und Mittelpunkt — als die Einheit aller Erkenntniß, und als die Sonne, in deren Licht sich alle Kräfte entfalten, die Religionslehre. A Deo principium, von Gott ist aller Unterricht, — alle Lehre in ursprünglicher und unmittelbarer Offenbarung ausgegangen, und in der Mittheilung der Gaben des heil. Geistes, an den lichtbedürftigen Menschen. Also auf Gott muß auch der menschliche Unterricht überall hinweisen, und zurückführen — muß hinleiten zu Gott, der Urquelle alles Lichtes, aller Wahrheit und alles Lebens. Was nicht von ihm ausgeht, nicht zu ihm hinstrebt, das ist an sich todt, und kann eben darum der Seele kein wahres Leben geben. Es mag nützlich seyn für's zeitliche, doch nicht wahrhaft für's höhere und ewige Leben. Es führt, wenn es nicht zu Gott führt, von Ihm ab, und ist also, weil nicht für Ihn, wider Ihn.

Münch.

In den Volksschulen, wie in jeder andern, müssen — darin stimmen die besten Methodisten überein, ohne daß die Praxis sich viel daran gekehrt hätte — die Lehrgegenstände sich um einen gemeinsamen Mittelpunkt reihen, von wo aus sie Licht empfangen, und welchem sie ihrerseits wieder einiges zurückstrahlen. Diesen Mittelpunkt des Volksunterrichts muß meines Erachtens der Religionsunterricht, und zwar nicht bloß gegenwärtig, sondern auch bei weitern Fortschritten des Schulwesens bilden.

Curtmann. S. 190.

3.

Wollt ihr aus euern Kindern Teufel machen — macht's also!

Wollt ihr den Menschen zum Teufel machen, zu einer Geisel der Menschheit, der alles Bestehende niederreißt, alles Heilige mit Füßen tritt, gebt ihm den feinsten Abschliff, weiht ihn ein in allen Künsten und Wissenschaften, aber nehmt ihm die Gottesfurcht.

Kleber bibl. Pädagog. S. 32.

4.

Profanation der Schule — das größte Uebel unserer und aller Zeit.

Die Profanation der Erziehung, da sie, von Religiosität getrennt, die Menschheit bloß durch sich selbst veredeln wollte, ist auch das größte Elend unserer Zeiten. Wir erhalten auf diesem Wege zwar Aesthetiker und Vielwisser, aber nur zu oft, wie sie Paulus schildert, „ergeben aller Ungerechtigkeit, Bosheit, Unzucht, Habsucht, voll Neid, Trug und Arglist, Verläumder, Verächter Gottes, übermüthig, prahlsüchtig, erfinderisch im Bösen, den Aeltern und Vorgesetzten ungehorsam, unbesonnen, unverträglich u. s. w.“ (Röm. 1, 29 ff.) Selbst Protestanten erhoben wiederholt ihre Stimme gegen die Entfremdung der neuern Erziehungsmethode von den Lehrern des Christenthums. „Unser Schulwesen ist in das Heidenthum gerathen, das christliche Element ist durchaus theils absichtlich verbannt, oder durch Nachlässigkeit verschwunden, theils zur Nebensache gemacht, und in den Hintergrund gestellt wor-

den. Unsere Schulen sind verweltlichet, und werden fortan nur als Anstalten betrachtet, die Jugend zum Erwerb und zur Kunst abzurichten; und das nennt man, sie zu guten Staatsbürgern erziehen, als ob Jemand ein wahrhaft guter Bürger seyn könnte, ohne ein Christ zu seyn, als ob nicht das Christenthum Grundfeste und Pfeiler unserer christlichen Staaten und ihrer Verfassung wäre.“ Christliche Volksschule im Bunde mit der Kirche, von Krummacher.

5.

Viele der ältern (dürftigen) Schulen waren dennoch besser als die jetzigen, weil sie religiöser waren.

Nicht umsonst sagt Göthe „Die Schulen der Vorzeit waren größtentheils mangelhaft, dürftig, und genügten den Ansprüchen, welche wir jetzt an sie machen, keineswegs; dennoch wirkten sie wohlthätig und entsprachen ihrer Bestimmung weit mehr als viele heutigen Schulen, weil sie fast all ihr Wirken auf Einführung in das Christenthum beschränkten.“ Unsere Schulen dürfen und sollen ihren Lehrkreis erweitern, aber nicht so, daß sie den lebendigen Mittelpunkt verlieren, und sie leisten in der That genug, wenn sie Menschenkinder zu Christen, zu Gotteskindern bilden, ihnen den Weg zum Himmel weisen, und mit Himmelslicht auch die irdische Laufbahn erhellen. Das ist gewiß eine ächte und treffliche Bildungsanstalt, welche die Kinder des Volkes bei ihrer Entlassung ausgestattet hat mit einem Glauben, der fest, stark und klar genug ist, daß sie sagen können: Ich weiß, an wen ich glaube, mit dem festen Vorsatz und heiligem Eifer, diesem Glauben in Gedanken, Worten und Werken treu zu bleiben, Christum zu bekennen, nicht bloß mit dem Munde und mit frommen Gebräuchen, sondern von Herzen durch die That, — durch's Leben, — mit der Gewöhnung zur Demuth und Selbstverläugnung.

II.

Beginnet den religiösen Unterricht des Kindes frühzeitig — gewiß mit dem Eintritte des Kindes in die Schule — die fromme Mutterliebe mag früher anfangen.

1.

Früh, früh pflege das religiöse Gefühl.

Alle Entwickelung der moralischen Potenz steht im Widerspruche mit der höchsten Würde des Menschen, und mit sich

selber, wenn das religiöse Gefühl nicht so frühe, wie möglich, im Kinde geweckt wird; wenn das sittliche Gefühl nicht stets als Eines mit dem religiösen genähret wird; wenn das religiös-sittliche Gefühl (kürzer und deutscher: das heilige Gefühl) nicht mit dem Fortschreiten des Alters, und insbesondere mit dem Fortschreiten der Kenntnisse fortgebildet wird. Denn, da die Kinder des religiösen Gefühles fähig sind, wie des moralischen und wie des zärtlichen Gefühles der Elternliebe: so hieße, sie ohne Religion entwickeln wollen, a. das Höchste in ihnen unentwickelt lassen, b. dem moralischen Gefühle seine höchste Würde (das Einesseyn mit dem religiösen) rauben, und c. die moralische Bildung selber unmöglich machen.

Streit über religiös-sittliche Entwickelung.

Man hat gestritten, ob man Kindern, und wie frühe man ihnen Religion beibringen solle? Dieser Streit war nicht viel vernünftiger, als wenn man gestritten hätte, ob und wie frühe man dem sinnlichen Menschen Speise darreichen solle. Gieb ihm, sobald sich der Hunger reget, und gieb ihm die Speise, die sein Magen verdauen kann. Denn ohne Speise stirbt der sinnliche Mensch.

Ohne Religion ist der geistigste Mensch im Menschen todt: also laß ihn nicht ohne diese Geistesnahrung, sobald er sie in sich aufnehmen kann, und gieb ihm eine solche, die der zarte Geist ertragen kann. Was könnte einfacher, überzeugender seyn?

Wofür also und woher der Streit? Er kam (unreine Quelle berühre ich nicht) vornehmlich daher, daß man die drei Dinge —

Religion als Gefühl,

Religion als mehr entwickelter Begriff,

Religion als ein gelehrtes Wissen, als Idee, nicht richtig genug unterschied; denn wäre diese Unterscheidung geschehen, so hätte die Frage: Sollte man den Kindern Religion beibringen, und wie frühe? keiner Entscheidung mehr bedurft — sie wäre mit-entschieden gewesen.

Unterscheidung und Entscheidung des obigen Streites.

Die Unterscheidung und Entscheidung des erwähnten Streites läßt sich auf folgende Weise mehr andeuten als darstellen.

1) Religion als Gefühl soll dem Kinde durch Ausdruck und Eindruck religiöser Gesinnungen beigebracht werden — sobald es einen Funken des erwachenden Vernunft-Gefühles verrathen haben wird.

2) Dem Knaben soll Religion als Begriff durch Lehre beigebracht, und das Gefühl der Religion mit höchster Treue gehütet, erweitert und mitgestärket werden.

3) In den reifern Jahren, die von reifender Vernunft ihren Werth und ihren Namen haben, soll Religion als ein Wissen, als ein Allbefassendes, als Idee, in die Seele des Jünglings geleget, und das Gefühl der Religion mit derselben, der wichtigsten Angelegenheit angemessenen Treue gehütet, miterweitert und mitgestärket werden. Demnach hätte die religiöse Bildung drei Epochen: in der ersten wäre Religion Gefühl, wenigstens mehr Gefühl als Begriff; in der zweiten Gefühl und Begriff; in der dritten Gefühl, Begriff und Idee.

Religion als Gefühl, Religion als Begriff, Religion als Idee, verhalten sich genau wie die drei Entwickelungsstufen der Menschheit, Sinn, Verstand, ausgebildete Vernunft. Ich sage: ausgebildete Vernunft; denn das religiöse Gefühl ist selber schon Funke der beginnenden Vernunft. Es ist überall, wo die Entwickelung in ihrem natürlichen Gange ungestöret bleibt, zuerst Gefühl, dann Begriff, dann Idee (Wissenschaft). Erst ist Religion Gefühl des kindlichen, die ewige Liebe ergreifenden Gemüthes. Dann gesellen sich zu diesem Gefühle hellere Begriffe, das ist: — das Unermeßliche wird, als ein Bild en Miniature, in beschränkte Rahmen beschränkender Begriffe gefaßt. Endlich einigen sich, bei reifender Vernunft, alle Gefühle und alle Begriffe von dem Göttlichen in der Idee des Allerhöchsten.

Wie mit der Religion, so mit der Tugend. Tugend als Gefühl, Tugend als Begriff, Tugend als Idee, verhalten sich genau wie dieselben Entwickelungsweisen der Menschheit, Sinn, Verstand, ausgebildete Vernunft. Erst ist Tugend Gefühl des kindlichen, als heiliges Gesetz, Gottes

Willen anfassenden Gemüthes. Dann gesellen sich zum Gefühle der Tugend einzelne hellere Begriffe von Pflichten, Tugenden. Endlich einigen sich alle Gefühle und alle Begriffe von Tugend in der Idee des Guten.

Wie mit Religion und Tugend, so mit der kindlichen Liebe gegen Eltern. Elternliebe als Gefühl, Elternliebe als Begriff, Elternliebe als Idee, verhalten sich genau wie dieselben Entwickelungsstufen der Menschheit, Sinn, Verstand, ausgebildete Vernunft. Dein Sohn hat z. B. noch nicht drei Jahre, und hängt mit zarter Liebe an seinem Vater — kommt etwa dieß Gefühl der Liebe zu frühe? Wolltest du dieß Gefühl zurückweisen, bis der Sohn zum klaren Begriffe, was Vater sey, was der Sohn, als Sohn, dem Vater, als Vater, schuldig sey, gekommen wäre, und also aus dem klaren Begriffe von seinem Verhältnisse zum Vater, kindliche Liebe zum Vater hervorgienge? Da möchte es denn wohl geschehen, daß kindliche Liebe entweder nie, oder erst dann entstünde, wenn sie zur Bildung des Sohnes überflüssig, oder dem neuen Berufe des Sohnes sogar hinderlich wäre.

Deine Tochter von neun Jahren hält auf Scham, Zucht, Ehre, aus Gefühl für die leiseste Regung des Gewissens: wolltest du dieß Gefühl zurückweisen, bis sie zum klaren Begriffe von ihrem Verhältnisse zum andern Geschlechte gekommen wäre, und aus diesem klaren Begriffe Achtung für ihre Geschlechts-Bestimmung hervorgienge? Da möchte es denn wohl geschehen, daß das Gefühl für reinen, keuschen Sinn zu spät käme, oder wenigstens, zu schwach, sich selbst zu halten, den andringenden Reizungen von außen, die der Begriff nur noch reizender gemacht hätte, unterläge.

Wenn du es nun für Thorheit, für Verstandesverrückung hieltest, mit dem Gefühle kindlicher Liebe und mit dem Tugendgefühle bei deinem Sohne und bei deiner Tochter zuzuwarten auf die viel spätern Momente des klaren Begriffes: so wirst du es wohl auch bekennen müssen, daß es Thorheit wäre, mit dem Religionsgefühle zuzuwarten, bis die spätern Momente des klaren Begriffes von Gott kämen.

Denn die Frage will ich dir jetzt noch erlassen, ob die

Menschheit überhaupt zum klaren Begriffe des Göttlichen gelangen könne, und wie sie insbesondere ohne Gefühl dazu kommen könnte.

Man müßte also das Ganze der Menschennatur zerstückeln, oder ihre Bildung zerreißen, wenn man Religion als Gefühl in Kindern nicht frühe entwickeln, und das Gefühl der Religion nach und nach mit Begriff und Idee von Religion verbinden wollte.

Religionsfähigkeit des Kindes.

Religion als Gefühl kann also nicht zu frühe gepflanzet werden; sobald nämlich die Empfänglichkeit für das Gefühl der Religion mit dem Morgenrothe der Wahrnehmung sich verräth: so lege du die heilige Pflanze in das bereitete Erdreich.

Daß aber die Kinder der Religion, als eines Gefühles, empfänglich seyen, bezeuget a) nicht bloß die Menschheit, die sie mit ihren Eltern gemein haben; bezeuget nicht bloß b) die Erfahrung, die die ältere Generation beschämen kann; es liegt uns c) noch ein ganz anderer Beweis, der den Wahnsinn meiner Zeit noch mehr bestrafet, sehr nahe. Dieser nämlich: Männer, Greise, deren Religion, im Fortschwimmen mit dem Weltstrome, ein Kadaver geworden ist, müssen, wenn Religion in ihnen wieder vom Tode auferstehen sollte, schlechterdings zum Kindergefühle zurückkehren. Und, wenn Christus diese kadaverösen Menschengespenster hinieden sähe, würde er mitleidig das zweitemal sein großes Wort sprechen: Wenn ihr nicht umkehret, und werdet wie die Kinder, so könnet ihr in das himmlische Reich der Religion nicht eingehen.

Und nicht nur sind die Kinderseelen der Religion empfänglich, wie die Erwachsenen; sie sind d) sogar der Religion empfänglicher, als die Erwachsenen. Denn, da jene noch nicht von der Hefe des Weltgeistes (der zwar ein Gott der Welt, aber eben deßwegen, weil er ein Gott der Welt ist, ohne Religion ist) durchsäuert sind, wie diese: so sind sie eben deßhalb des Glaubens und Trauens, in Hinsicht auf das Göttliche, empfänglicher als diese.

Ueberdem ist ja gerade das religiöse Gefühl die schönste

Blume der schönen Kindlichkeit. Denn da sie, so lange die Epoche der schönen Kindlichkeit währet, glaubend und trauend in stiller Abhängigkeit von dem Mutterworte leben: so entwickelt sich, mit diesem süßen Gefühle der Abhängigkeit, Liebe und Freundschaft zu allen guten Wesen, also wohl auch zu Gott, den die Mutter im Herzen trägt, und in Aug und Geberde, in Liebe und Leben offenbaret.

„Das Mutterwort, und noch mehr der in Liebe überfließende Muttersinn, bildet in dem Kinde, in welchem sie die schöne Kindlichkeit bildet, wohl auch die Religion," die ohne Kindlichkeit eine klingende Schelle wäre, und in der schönen Kindlichkeit gerade das Schönste ist.

Diese Religionsfähigkeit, die mit der schönen Kindlichkeit gegeben ist, zog wohl auch den göttlichen Gründer des göttlichen Reiches so mächtig an, indem er einst, im Anblicke der Kinder, jenes sinnvolle Wort ausrief: "Für solche ist das himmlische Reich — für solche ist der Himmel der Religion." Als sagte er: Was der Begriff des denkenden Menschen nicht begreifen, was das Herz des thierischen Menschen nicht genießen kann: das kann das kindliche Gemüth

ergreifen,
schauen,
lieben,
genießen.

Wozu sollte man auch die Kinder vom Reiche Gottes ausschließen, da sie wohl mehr Lust und Fähigkeit haben, als die von Leidenschaft verblendeten Erwachsenen, Gott a) in der schönen Natur, b) in den Werken der Kunst, c) in dem Evangelium Christi, vor allem aber d) in der frommen Geberde und in dem mackellosen Leben der Mutter zu schauen, und e) in dem dolmetschenden Mutterworte, das ihnen Natur und Kunst, Evangelium und Leben so verständlich machet, zu vernehmen?

Imperative in Bezug auf religiöse Bildung christlicher Kinder.

Aus dem Gesagten fließen für die religiöse Bildung christlicher Kinder drei Gebote, die selten helle genug bekannt, und noch seltener tief genug zu Herzen gefaßt und erfüllet werden.

I. Lehre deinen Zögling in seinen frühesten Jahren das Evangelium Christi mit dem Herzen lesen;

II. Lehre deinen Zögling in seinem reifenden Alter das Evangelium Christi mit der Vernunft, die mit dem Herzen sich nie entzweiet, lesen;

III. Laß deinen Zögling das Evangelium Christi nie mit Alles begreifen wollendem Verstande allein lesen. Denn der Begriff, der nur das Begreifbare umfaßt, und deßhalb Begriff heißt, kann als Begriff nie Eines werden weder mit dem Herzen, welches das unbegreifliche höchste Gut liebet, noch mit der Vernunft, die das unbegreifliche höchste Gut vernimmt.

Daraus erhellet aber wieder, wie man sich an dem zarten Alter versündigte, wenn man diese gefühligen Wesen mit lauter moralischen Begriffen, Sentenzen, Pflichtgeboten (isolirt von Religion) an ein übermosaisches Gesetzjoch binden, oder vielmehr auf die Tugendfolter spannen wollte.

Endlich kann man es sich daraus anschaulich machen, wie sehr man sich an dem zarten Alter versündigte, wenn man es, ohne Gefühl für das Göttliche und Sittliche, wild aufwachsen — und seinen Neigungen freien Spielraum ließe. Da würde bald der zarte Boden mit lauter Unkraut bewachsen, und für die Eine himmlische Pflanze der Religion und Tugend kein Plätzchen mehr übrig gelassen seyn.

Bitte an das Zeitalter.

Ich bitte aber mein Zeitalter, nicht zu vergessen, daß es für den zarten Boden des Kinderherzens schon ein zweifaches Unkraut gebe: das der Sinnlichkeit und das des vernunftlosen Begriffes.

Dieß zeigt sich so recht an der zweiten Epoche des jungen Alters; denn sobald die Knaben nach Begriffen haschen, wie nach den bunten Schmetterlingen, so läuft das Gefühl der Religion Gefahr, im Gedränge der aufschießenden Begriffe gar leicht verdrängt zu werden, so wie es in der Epoche des sogenannten höhern Wissens, das gar oft nur im gesteigerten Begriff ohne alle Idee das Göttlichen ist, nicht nur versäumt, sondern als Unsinn geradezu verworfen wird.

Wenn also dein Zögling Religion haben und behalten soll, so muß in ihm das Gefühl der Religion frühe geweckt, mit dem nachkommenden hellen Begriffe der Religion sorgsam mitgebildet, und, bei zunehmendem höherem Wissen der Religion, gewissenhaft erweitert, erhöhet, gestärket werden.

Dank dir, geliebteste Mutter! Ewig bleibe ich dein Schuldner. So oft mir dein Blick, deine Geberde, dein Wandeln vor mir, dein Leiden, dein Schweigen, dein Geben, dein Arbeiten, deine segnende Hand, dein stilles, stetes Gebet — ins Auge trat — von den frühesten Jahren an ward das ewige Leben, das Gefühl der Religion mir gleichsam neu eingeboren: und dieß Gefühl konnte nachher kein Begriff, kein Zweifel kein Reiz, kein entgegengesetztes Beispiel, kein Leiden, kein Druck, selbst keine Sünde — tödten. Es lebet noch in mir dieß ewige Leben, ob du gleich schon vor mehr als sechszig Jahren das Zeitliche verlassen hast.

Hauptgrund für die Nothwendigkeit einer frühen religiösen Bildung.

Daß die Entwickelung und Erweiterung, die Erhöhung und Stärkung des religiösen Gefühls in der Erziehung Hauptsache sey, beweiset sich in den gefährlichsten Situationen der Jugend am deutlichsten.

Unter den gefährlichsten Situationen stellen sich mir hier besonders zwei unter das Auge: die der erwachenden Geschlechtsliebe, und die der erwachenden Ehrbegierde, sie mag sich auf Wissenschaft, oder Kunst, oder auf eine Imperatorsstelle im lustigen Leben werfen. Steht dem Zöglinge in diesen Situationen der Genius der Religion nicht bei, was soll ihn retten? Der Aufblühende ist in der Hand der Begierde, und die Begierde — ein Riese, der ihn zerdrückt, ehe er's ahnet. Himmel und Erde trauern; denn Blüthe und Baum sind unwiderbringlich dahin. — —

I. Das Gefühl des Göttlichen kann in Kindern schon früh und früher, als die kalte Welt nicht glauben würde, geweckt und gefördert werden. Gott ist die heilige Liebe, und Liebe nehmen die Kinder an liebenden Aeltern am frühesten, am leichtesten und am liebsten wahr; sie können also zur Wahr-

nehmung der Liebe (Gottes) leicht und früh geleitet werden; so wie sie sich zur Wahrnehmung der Liebe auch gerne leiten lassen. Es ist doch nichts einfacher, als die Lehre: „Liebes Kind! deine Aeltern lieben dich, deine Schwestern, deine Brüder, deine übrigen Hausgenossen lieben dich, die Nachbarn lieben dich u. s. w. Es muß doch Jemand seyn, der den Aeltern, den Brüdern, den Schwestern, den andern Hausgenossen, den Nachbarn die Liebe zu dir in das Herz gegeben hat. Dieser ist unsichtbar, aber er ist doch, und liebet dich und uns. Wir nennen ihn nur den Vater aller Menschen, weil er sie mehr liebt, als dich dein liebster Vater lieben kann; wir nennen ihn die ewige Liebe, weil er lauter Liebe ist, und uns Alle mehr liebt, als dich deine liebste Mutter lieben kann; wir nennen ihn Gott, weil er gut, weil er das höchste Gut ist. Diesen unsern Gott haben wir nun auch lieb, thun gern seinen Willen, und es ist unsere höchste Freude, an ihn denken, zu ihm beten, auf ihn trauen, vor ihm wandeln zu können." Diese Lehre wird dem Kinde klar, weil es in dem Leben der Mutter sieht, was es in dem Worte der Mutter hört; weil es täglich dasselbe im Leben der Mutter sieht, was es täglich in dem Worte der Mutter hört.

II. Das Gefühl des Göttlichen soll im Kinde früh geweckt und gefördert werden. Die Aeltern sollen die Stelle der Vernunft am Kinde vertreten — also das höchste im Menschen (das Vernünftige, die Anerkennung des Göttlichen, die eigentliche Religion) wecken und fördern. Nun kann das Vernünftige nur als Gefühl in den Kindern geweckt werden. Also müssen die Aeltern in sich selber die Vernunft verläugnen, und auf die Entwickelung der Vernunft in ihren Kindern Verzicht thun, wenn sie das Gefühl des Göttlichen in ihnen unentwickelt lassen.

III. Wenn das Gefühl des Göttlichen in Kindern nicht frühe geweckt und gefördert wird, so ist der Schaden unersetzlich. Denn, wenn das Gefühl des Göttlichen nicht geweckt wird, so wird das Thierisch-Leidenschaftliche übermächtig, und die Uebermacht des Thierisch-Leidenschaftlichen raubt dem Keime des Göttlichen Boden und Saft und Kraft, und erschwert dem Keime des Sittlichen und selbst auch dem Keime des Verständigen die Entwickelung gar sehr.

Sailers Erziehung. 1. Bd. S. 100—110. 2. Bd. S. 18.

3.

Ganz besonders in unserer Zeit — frühe den Religionsunterricht.

Um im Einzeln einige Vorschläge zu geben, so führe ich an, daß der Religionsunterricht gegenwärtig in frühere Lebensjahre gerückt werden muß, als sonst. Einmal, weil auf religiöses Beispiel und Vorbereitung im Hause jetzt weit weniger zu zählen ist, als zu der Zeit, wo Morgen- und Abendsegen, Tischgebet und Kirchenmelodie zur mechanischen Sitte des Hauses gehörte; und dann, weil die weltlichen, den Kindersinn erstickenden Ideen jetzt so frühzeitig in den Menschen eindringen, daß man eilen muß, wenn man denselben das Heilige und Untastbare entrücken will. Und glücklicherweise eignet sich der historische Theil der Bibel so trefflich für das kindliche Alter, daß man unbedenklich den Unterricht in biblischer Geschichte gleich in die ersten Schuljahre rücken darf. So kommt man über alle die Schwierigkeiten hinaus, welche bei späterem Unterrichte dem Religionslehrer Verlegenheit bereiten, über die unvermeidlichen Fragen der Kinder, welche bei unbefriedigender Antwort oft Zweifel gegen die Wahrheit des ganzen Unterrichtes erwecken. Das Kind glaubt, weil es Kind ist; und wird dieser angeborne Glaube gepflegt und auf religiöse Gegenstände gerichtet, so bleiben diese für immer im Lichte der Ehrwürdigkeit, und der spätere Zweifel muß schon sehr oft wiederholt werden und sehr schneidend seyn, wenn er jene heilige Scheu zerstören sollte.

Gekrönte Preisschrift von Curtmann. S. 151.

4.

Auch in das sechsjährige Kind läßt sich ein Ganzes der Religion legen.

Kinder sind nicht Erwachsene; und das Erkennen, Fühlen, Wollen und Schaffen des Kindes ist nicht des Mannes. Dennoch legen sich schon im Kinde die Anfänge von Allem an, was das ausgewickelte Leben des Erwachsenen in sich begreift: und alles Glauben des reifern Alters, alles einer höhern Welt angehörige Lieben und Hoffen, all sein Streben, Leiden und Wirken für Gott und dessen Verherrlichung hienieden findet

sich in seiner Art auch im Kinde schon. Das Kind ist auf seiner Stufe ein ganzer Mensch, und sein Daseyn und Leben ein Ganzes. Was also der Katechet schon dem sechsjährigen Kinde vorzulegen hat, was dieses fruchtbar erkennen, was es lebhaft und wirksam anerkennen soll, muß in seiner Art ein Ganzes der Religionslehre seyn; und so bei jeder Klasse. Fern sey also, der ersten Klasse nur etwa Bruchstücke von den göttlichen und sittlichen Dingen und ihrer Geschichte mittheilen zu wollen.

Hirscher, Katechetik. S. 76.

5.

Verstandesaufklärung aber, so viel man's auch meint, ist nicht der rechte Weg.

Die Schule ist wohl zunächst nur des Unterrichts wegen errichtet worden; aber durch sie muß noch ein anderer Zweck, nämlich die Gesammterziehung erreicht werden. Beim Unterrichte sind vorzüglich zwei Abwege zu vermeiden, der eine Abweg ist leider so oft und so häufig betreten, daß er zuletzt selbst für den wahren Weg ausgegeben wurde, und theils noch ausgegeben wird, ich meine den Weg der Verstandesaufklärung. Die Lehrer wähnten, man müsse den Verstand der Kinder ab- und aufklären, ihnen beweisen, daß ein Gott, eine Unsterblichkeit sey, alles Geheimnißvolle aus dem Glauben verbannen, und dadurch sie zum rechtschaffenen Handeln zu bringen suchen, daß man nicht bloß beweise, der Mensch müsse die Tugend ausüben, sondern zugleich noch zeige, daß die Ausübung derselben mit vielem leiblichen und geistigen Segen verbunden sey. Allein man irrte sich gewaltig; man hatte ganz übersehen, daß der Mensch selten Alles verständig überklügelt, und nach dieser Ueberklügelung ausführt, sondern daß er in der Regel dem Schlage seines Herzens und dem Strome seines Gefühls folgt. Man hatte nicht beachtet, daß in dem Augenblicke, in welchem man den Glauben, die Hoffnung und die Liebe zur Verstandessache macht, sie aufhören, Glauben, Hoffnung und Liebe zu seyn, und eine bloße Einsicht von diesen Gegenständen würden, welche Einsicht nur zu einem klugen Sprechen über dieselben brachte. Ueberhaupt hatte man vergessen, daß man den Glauben nur vorglauben,

die Hoffnung nur vorhoffen und die Liebe nur vorlieben müsse, um sie in Andern zu erzeugen, und daß das Vorlehren wohl zum Nachlehren, oder Nachsprechen, aber nicht zum Selberhaben führe. Dieß konnte durch bloßes Sokratisiren nimmer vermittelt werden. So schätzenswerth auch immer eine geübte Denkkraft ist, so erfüllt sie doch erst dadurch ihren vollen Werth, wenn sie demüthig in den ihr angewiesenen Gränzen bleibt, und sich auf das wahre Gute und Heilige richtet. Die Verstandesrichtung hat nur dann guten Werth, wenn sie als Mittel betrachtet wird, das Zurechtfinden im Leben und im rechtschaffenen Wandel vor Gott zu erleichtern und zu fördern. Nur dann hat die Bildung der kindlichen Kräfte einen höhern Werth, als alle Schätze der Erde, wenn sie Gott, der Wahrheit und der Tugend dienen.

Harnisch, Handbuch für Volksschulwesen. S. 60.

6.

Sehet zu, daß der Verstand seine Schranken nicht überschreite.

Bei der Verstandesbildung ist darauf zu sehen, daß der Mensch die Schranken, welche diesem Vermögen gesetzt sind, nicht überschreite; die Klippen, an denen er scheitern, die Irrthümer, in welche er versinken kann, erkenne, und sich nicht vermesse, auch da sprechen zu wollen, wo er keine Stimme mehr haben kann, nämlich da, wo von übersinnlichen Gegenständen und Verhältnissen die Rede ist. Alle Verstandesbegriffe sind zuletzt doch nur vom Sinnlichen abgezogen, können also auf die übersinnliche Welt nicht übergetragen und auch da geltend gemacht werden. Diese Vermessenheit des Verstandes hat wirklich auf dem Felde der Religion, die durchaus seine Sache nicht ist, und nicht seyn kann, großen Schaden gebracht, hat gar häufig das warme Herz mit seiner schneidenden Kälte getödtet und die sogenannte Freigeisterei ergrübelt. Unser Zögling werde daher von frühem an gewöhnt, bei den sichtbaren und natürlichen Dingen seinen Verstand zu gebrauchen, nicht blindlings und nach dem bloßen Schein zu urtheilen, Alles zu prüfen und überall nur das Gute zu behalten; aber er werde zugleich auch daran gewöhnt, da, wo seine natürlichen Vorstellungen und Begriffe mit der innern Stimme seines

Gewissens und mit den Ahnungen eines reinen Herzens in Widerstreit kommen, sich für die letzteren zu entscheiden, und seinen schwachen Verstand einem vernünftigen Glauben zu unterwerfen. Der Lehrer und Erzieher langweile eben darum seinen Schüler nie mit Spitzfindigkeiten; er hüte sich in ihrem Beiseyn, vielleicht bloß um seine Weisheit auszukramen, Zweifel gegen Dinge aufzuwerfen, die keinem unbefangen denkenden Menschen einfallen, und deren Lösung seine im abstrakten Denken noch wenig geübten Zöglinge noch nicht verstehen können. Er lasse sie lieber auf sein Wort schwören, vorausgesetzt, daß er ein ehrlicher und wahrheitsliebender Mann ist.

Hergenröther. S. 184.

7.

Der Begriffsglaube flammt nicht.

Der Glaube an das Uebersinnliche aus lebendiger Anschauung gibt allein Begeisterung und Kraft zu jeder Aufopferung und jedem Sieg; dagegen der aus Zusammenstoppelung von Begriffen mühsam erkünstelte nur eine matte und schwache Erleuchtung gewähren, nimmermehr aber eine kräftige, lebendig-ergreifende und verzehrende Flamme erzeugen wird.

Jean Paul, Levana. Bd. I. S. 94.

8.

Nicht Jeder kann's; ach, es ist nur zu wahr!

Frömmigkeit kann Niemand lehren, der sie nicht selbst hat. Wer keinen Gott im Himmel glaubt, weil er keinen in seinem Herzen fühlt, kann nichts als Heuchler oder höchstens heidnische Stoiker erziehen.

Jean Paul, Levana. I. S. 138.

III.

Nicht bloß frühen Religionsunterricht, sondern auch frühe religiöse Uebung — besonders Gebet.

1.

Der Katechet dünke sich nichts gethan zu haben, wenn er seine Zöglinge nicht beten gelehrt hat.

Das religiös-sittliche Leben des Menschen nährt und übt sich am unmittelbarsten im Gebet — in der direkten Erhebung des Geistes zu Gott, im innersten religiösen Glauben, Lieben und Hoffen des Gemüthes. Die Jugend zum fleißigen Beten anleiten, heißt dieselbe anleiten zum fleißigen Glauben an Gott, zum inwendigen Umfassen des höchsten Geistes und Gutes, zum geistigen Stehen vor ihm, dem Einen Allmächtigen, Allweisen und Allguten; heißt sie anleiten zur immerwährenden Unterhaltung der Liebe Gottes, zur stetigen Nährung der Gefühle und Gesinnungen der Dankbarkeit, des Gehorsams, der Ehrfurcht, der Demuth, der Reue ꝛc.; heißt sie anleiten zur stetigen Hoffnung auf Gott, zur beharrlichen Pflege des Vertrauens, der Ergebung, des Muthes, der Ruhe, der Freudigkeit vor Ihm. Die Jugend fleißig (und im Geiste) beten lehren, heißt sie also gut seyn lehren, und im Gutseyn beharren und wachsen. Ach, was ist der Mensch, der nicht im Gebete lebt! — In Etwas lebt der Mensch und muß er leben. Er lebt entweder in Gott, oder in der Welt. Ein Mensch, der in Gott (und seinem Heilande) nicht lebt, lebt nothwendig in der Welt. Der Katechet dünke sich also nichts gethan zu haben, wenn er seine Zöglinge nicht beten gelehrt hat. Er dünke sich in dem Maaße nichts gethan zu haben, als solches von ihm nicht geschehen ist. — Allein, was heißt beten lehren, und wie hat man es zu machen?

Es gehören zwei Stücke dazu: die Jugend muß beten können, und muß beten wollen. Wir müssen hier aber das Abbeten von Formularen, und das freie Herzensgebet unterscheiden. Um sich erstens der Formulare mit Segen bedienen zu können, ist vor allem deren Erklärung nöthig. Wir haben in unserer Kirche und im gemeinen Leben viele Gebetsformeln — reich und schwer an Inhalt. Die Katechumenen werden dieselben ihr Lebenlang sprechen. Aber ob auch

im Geiste und in der Wahrheit? Dieses hängt davon ab, ob sie in den reichen und tiefen Sinn derselben eingeführt worden. Denn, wie möchten sie mit geistiger Erhebung sprechen, was sie nicht verstehen! — In der That werden auch die üblichsten Formulare, namentlich das Vater unser, und der englische Gruß den Kindern in allen Katechismen erklärt. Das ist gut und das Erste.

Aber es befähigt zum gesegneten Sprechen der Formulare noch nicht. Es wird außerdem noch ein Zweites gefordert: sie müssen dieselben auch mit dem rechten Geiste sprechen wollen; sie müssen die rechte Gebetsstimmung — die Gebets-Willigkeit, die Gebetsfreudigkeit empfangen. Ohne diese fehlt noch alles. — Wie erzielt man solche? Jeder Artikel einer Gebetsformel, wenn er mit Geist und Herz gesprochen werden soll, setzt gewisse Ueberzeugungen, Gefühle und Gesinnungen voraus, ohne deren Gegenwart in der Seele man ihn zu beten nicht Lust hat, durch die man dagegen, sobald sie lebhaft genug in der Seele vorhanden sind, zum Beten desselben gedrungen ist, d. h. gedrungen, was das Herz bewegt, in den Worten der Formel auszusprechen. Um folglich überall den so wesentlichen Gebetssinn zu erwecken, müssen durchaus jene Ueberzeugungen, Gefühle und Gesinnungen, die sich in einer bestimmten Formel (oder einem Theile derselben) aussprechen, vor dem Gebrauche der Formel, in den Zöglingen erweckt seyn. Der Katechet wird daher gerne eben diese Ueberzeugungen und Gefühle rc. vorher erwecken, ehe er das entsprechende Formular (oder Stellen desselben) beibringt, damit die Zöglinge einerseits, die Worte der Formel betend und das volle Gemüth darin niederlegend, begreifen, was man mit denselben wolle; anderseits aber der Stimmung inne werden, in der man sie sprechen müsse. Auf diese Art lernen sie dann nicht bloß die Worte verstehen; sie lernen das wirkliche Beten der Worte. Sie lernen die Formel kennen, aber nicht außer dem wirklichen Gebrauche, und nie sprechen sie dieselben, außer von ihrem Geiste durchdrungen — ihr Glauben, Wollen, und Hoffen in ihnen aussprechend. —

Hirscher. S. 519—21.

2.

Siehe da, sie beten und haben innige Freude daran.

Wie das kindlich fromme Gebet hinauf und durch die Wolken dringet; so strömen die milden Ausflüsse der ewigen Erbarmung auf die empfängliche Seele herab. Der Erzieher suche deßhalb den Kindern durch Wort und Beispiel den Geist des Gebetes einzuflößen. Es ist nicht genug, daß er ihnen zeige, wie sie vor Gott dem Allgegenwärtigen, dem unendlich Gütigen und Heiligen ihr kindliches Herz ausgießen sollen, sondern er wende alles an, was die zarte, sinnige Vaterliebe ihm eingibt, um ihnen das Gebet auch angenehm, und zum geistigen Bedürfnisse zu machen. Es ist gewiß der Triumph der religiös-sittlichen Bildung, wenn er von den ihm Anvertrauten sagen kann: Sieh da, sie beten und haben innige Freude daran. Stapf. S. 228.

3.

Wart'; die Rose bricht zur Zeit gewiß aus ihrer Knospe.

Die Behauptung Jean Pauls in der Levana: »Kindergebete sind leer und kalt!« ist durch die Erfahrung längst widerlegt. Wer im Kreise frommer Kinder gelebt hat, weiß, mit welcher rührender Innigkeit sie zu beten pflegen. Mögen sie auch hie und da nicht Alles verstehen, was sie beten, so kann es ihnen erklärt und zum Verständniß gebracht werden, oder es kommt von selbst die Zeit, wo die Rose aus ihrer Knospe bricht, — wo den Kleinen ein Licht darüber aufgeht, und sie die Anwendung davon auf sich und ihre Lebensverhältnisse machen werden. Wo wäre nun ein Grund vorhanden, um deßwillen man die guten Kinder hindern sollte, mit Dem zu reden, der ihr unsichtbarer, ihnen überall nahe und allgegenwärtiger Vater ist, zu dem sie ihre Herzen vertrauensvoll erheben und gerne mit ihm umgehen sollen? —

Münch.

4.

Laß das Kind beten.

Man thut wohl daran, wenn man das Gebet und alle Andachtsübung als ein Mysterium (Geheimniß) behandelt, zu

dem kein Ungeweihter zugelassen wird; wollte man aber die Kinder davon ausschließen, so würde man, abgesehen von der ihnen nöthigen Erbauung, theils ohne Noth ihnen wehe thun, theils, je mehr das Geheimnißvolle sie anlockt, ihrer Phantasie einen Spielraum eröffnen, den man wenigstens nicht der Willkühr überlassen darf. — Köthe.

5.

Auch in der religiösen Uebung kann man's gut meinen, und schlecht treffen.

Ganz ungeeignete Belebungsmittel des religiösen Gefühles würden seyn: Wenn man die Kinder, ohne ihnen die erforderliche Stimmung beigebracht zu haben, zur Unzeit und übermäßig zu religiösen Uebungen anhält, sie — ungeachtet ihres Sträubens zum mechanischen Hersagen langer Gebetsformel zwinget, oder dieses ihnen als Strafe auflegt; eben so, wenn man mit ihnen immer und bis zum Ueberdrusse nur von Gott und göttlichen Dingen spricht u. s. w. Auch hier gilt das Wort des Christen: Es gibt eine Zeit zu reden, aber auch das Schweigen hat seine Zeit. Wenn der Erzieher von ächter Religiosität durchdrungen ist, so wird er, ohne die Religion stets im Munde zu führen, Mittel und Anlässe genug finden, seinen frommen Sinn in die Seele des Zöglings zu übertragen. Eine herzlich fromme Mutter klagte einst dem heiligen Franz von Sales, daß sie ihrem Sohne, ungeachtet ihres beständigen Vorpredigens und Zusprechens, keine Neigung zur Religion beizubringen vermöge. Seine Antwort war: »Madame! Anstatt mit Ihrem Sohne beständig von Gott zu sprechen, sprechen Sie desto öfter mit Gott von ihrem Sohne.

S. katechet. Vorles. von Sr. H. Erzb. Gn. Augustin Gruber. K. 13.

IV.

Es darf schon hell werden.

1.

Seyd Kinder des Lichtes — und wandelt im Lichte.

Laß dich von dem Eulengeschrei derer, die allem Lichte feind sind, und über nichts mehr, als über Aufklärung

schreien und jammern, eben so wenig schrecken, als auf der andern Seite von dem Leicht- und Kaltsinne derjenigen bethören, die jenes Wort beständig im Munde führend, die ächte Jesus-Religion von dem, was nur äußeres Hülfsmittel dazu seyn soll, nicht unterscheiden, und um des möglichen Mißbrauchs wegen auch die beste Sache verdammen. Wir sollen nach dem ausdrücklichen Befehle des Erlösers — Joan. 12, 36. — und nach der brüderlichen Ermahnung des Apostels — Ephes. 5, 8. u. ff. — Kinder des Lichtes seyn, und als Kinder des Lichtes wandeln, und Jesus ist ja darum in die Welt gekommen, um das Licht der Welt zu seyn. Gerade in der uns durch Ihn zu Theil gewordenen Erleuchtung besteht die wahre Aufklärung — durchaus in nichts Anderem: — wer also gegen diese schreit, schreit gegen Jesum; wer diese verdammt, verdammt Ihn und Den, welcher ihn als den wahren Erleuchter der Menschen in die Welt gesandt hat. — Auf der andern Seite hat aber auch ein gewisser thätiger Unglaube und eine dadurch herbeigeführte Zweifelsucht an Vielem, was sonst den Christen unantastbar, ehrwürdig und heilig war, wirklich weit um sich gegriffen, und in rohen Gemüthern eine Gleichgültigkeit gegen Religion und religiöse Anstalten erzeugt, wodurch jener Eifer gegen Aufklärung, dem Scheine nach gerechtfertigt zu werden scheint. Aber der Grund davon liegt wahrlich nicht in einem Uebermaße von Kenntnissen oder in gewissen Schulmeinungen, die endlich auch auf die große Masse des Volkes übergegangen sind; sondern in dem sittlichen Verderben der Menschen, aus welchem alle verderbliche Meinungen und Lehren immer erst hervorgehen, und bei welchem sie erst Eingang in die Herzen finden, nach dem schon mehrmal angeführten Ausspruche der heiligen Schrift: der Bösewicht spricht in seinem Herzen: es ist kein Gott! — Der würdige Lehrer wird eben darum weder die Rolle des blinden Eiferers, noch die des falschen Aufgeklärten und Aufklärers — eine teuflische Rolle — spielen, sondern in Unschuld und Reinigkeit des Herzens nach der Lehre und dem Vorbilde des Erlösers vor Gott zu wandeln sich bestreben, und seine Schüler durch Wort und That zu eben diesem Wandel ermuntern und anführen.

Hergenröther.

2.

Kein Volk, wo Dummheit wachset, bleibt Gott und Fürsten treu.

Gewisse kluge Herrn wünschen sich zwar geschickte, fleißige und einträgliche Bauern und Handwerker; sie wünschen zwar den Zweck, aber die Mittel scheuen sie. Sie halten aufgeklärte Leute weit gefährlicher, als dumme. Sie müssen fürwahr von der Aufklärung (die mit Afteraufklärung nicht zu verwechseln ist) eine sonderbare Vorstellung haben. Die Aufklärung, wie eine gute christliche Volksschule sie verbreitet, beschränkt sich auf Kenntnisse, die für das niedere und höhere, für das irdische und göttliche Leben nothwendig sind. Wie sollte es nun möglich seyn, daß ein angemessener, wohlthätiger, Geist und Herz gleichmäßig bildender Unterricht nachtheilige Folge für das sociale Leben herbeiführen könnte, der einen jeden überzeugt, daß, wer für den Himmel leben will, auch für die Erde leben, und alle Pflichten seines Standes und Berufes gewissenhaft erfüllen müsse? Man besorgt von der Verbreitung des Lichtes ein Uebergewicht der geistigen und sittlichen Macht mit der physischen. Allein die Erfahrung hat bereits hinreichend bestätiget, daß die Macht des Volkes nur dann zu fürchten sey, wenn sie, statt von einem christlich erleuchteten Geiste geleitet zu werden, ein Spiel der blinden Leidenschaften ist. Wie nun die wahre Bildung des Geistes und Herzens zunimmt, ebenso muß nothwendig auch jede zu besorgende Gefahr abnehmen. Nicht umsonst sagt J. H. Voß; „kein Volk, wo Dummheit wachset, bleibt Gott und Fürsten treu.“

Westenrieder.

4.

Warum das Licht scheuen?

Unter den Hindernissen der Volksbildung steht die mangelhafte und unrichtige Vorstellung von der Wichtigkeit und Nothwendigkeit der Volksbildung und von den Erfordernissen derselben oben an. Die Selbstsucht macht, ihrer Natur nach, lichtscheu. Daher fürchtet sich der Pöbel aller Klassen vor nichts mehr, als vor dem Lichte, während ein Mensch, welcher Einsicht mit Rechtschaffenheit und Wohlwollen verbindet, sich vor nichts mehr, als der Finsterniß hütet. Dieser hat keine Ur-

sache das Licht zu scheuen. Dem selbstsüchtigen Pöbel aber wird es am hellen Tage unbehaglich, und er strebt daher, das Licht zu beseitigen und ihm wo möglich den Zutritt zu mehren.

Einen ärgern Feind kann das Gedeihen der Volksschulen nicht haben, als die Verwahrlosung oder Ausartung der Vorstellungen von göttlichen Dingen. Der höhere Zweck der Schule wird dadurch vereitelt; sie wird ihrer schönsten Frucht beraubt; sie wird zur dienstbaren Magd niedriger Interessen herabgewürdigt! Das Evangelium, das durch sein Licht alle Irrthümer der Synagoge aufgedeckt und alle Schulen des Heidenthums zum Schweigen der Verehrung gebracht hat, kann unmöglich die Blicke der Menschen scheuen, wenn sie zu denken und ihre Vernunft zu gebrauchen anfangen; wohl aber ist für die Volksbildung Nichts zu hoffen und Alles zu fürchten, wenn das Licht des Evangeliums verdunkelt, wenn es zur Entzündung eines fanatischen Argwohns gegen jede Lichtverbreitung mißbraucht wird. —

Elementarbildung v. Wessenberg. S. 46. 50.

V.

Aber nur nicht zu helle; nur keine einseitige Verstandesbildung — ich beschwöre euch bei Allem, was heilig ist.

1.

Nur keine Frühurtheiler.

Pestalozzi, und mit ihm jeder Kenner des Menschen, schärfet es den Erziehern ein: „daß sie das Urtheil der Kinder mehr zurückhalten, als dasselbe vor der Zeit scheinbar reif zu machen suchen sollen; denn es kommt mehr darauf an, daß das Kind einen festen Hintergrund zum Urtheile bekomme, als früh urtheilen lerne, die Kraft mehr intensiv, als extensiv geübt werde.“ Zurück vom Bücherwege zum Anschauungswege! Bücherlicht wird Nebel im Volke. Und ich denke, wohl auch in der Kinderwelt.

Sailer. S. 210.

2.

Vor lauter Verstand von Verstand kommen — wie?

Wissenschaft ist allerdings ein wahrer Gesichtspunkt auch in der Erziehung; aber erstens: nur Einer, und gerade bei

der Erziehung, einem so praktischen Fache, einer der schädlichsten, wenn er vorherrschend wird; äußerst schädlich, weil das Wichtigste, nämlich die Praxis, die wirkliche Angewöhnung des Zöglings zum Guten, und die wirkliche Bewahrung desselben vor dem Bösen, durch diesen Grundsatz, der nur immer die Wissenschaft an das Licht hervorzieht, in den Schatten gesetzt wird; äußerst schädlich, weil die bloße Verstandes-Kultur selbst ein neuer Dünger für das aufschießende Unkraut auf dem Acker des jungen Alters wird: als wenn aus bloßen Kenntnissen das Gutseyn und Rechtthun, ohne weitere innere Umwandlung des Wollens, sich wie von sich selbst erzeugte; äußerst schädlich, weil, wie sich ein neuer Prophet ausdrückt, „die Wuth des Verstehens," das sich in der Endlichkeit verstrickt, den Sinn für das Unendliche zerdrückt. Die Kinder des Verstandes kommen, vor lauter Verstand, von aller Vernunft, und eben deßwegen von allem wahren Verstande ab.

Daher die endlosen Schreibereien über die Erziehung, und die geistlosen Menschen ohne alle Erziehung. Daher der Uebergang von einem mechanischen Zeitalter in das durchsichtige, wo nichts als Leerheit, Nichtigkeit zu sehen ist.

Sailer. S. 138.

3.

Raffinement des Kopfes.

Die Entwickelung der intellektuellen Potenz darf nie a) auf Kosten der moralischen Bildung getrieben, nie b) von dieser, sobald das moralische Gefühl erwachet ist, getrennt, soll nicht nur von dieser nicht getrennt, sondern c) dieser sogar subordinirt, und d) nur in steter Subordination gegen dasselbe moralische Gefühl fortgesetzt werden. Denn außerdem würden Eigensinn, Rechthaberei, früher Weisheitsdünkel, Eitelkeit, die im Schooße des Weisheitsdünkels am besten gedeihet, Verachtung des Lehrwortes, Trotz gegen Gebieter, Unabhängigkeits-Frevel, mit den wachsenden Verstandeskenntnissen wachsen, und die ganze Kultur am Ende in das Laster der Kultur übergehen, d. i. in das Raffinement des Kopfes zu dem Einen Behufe der allherrschenden Begierde. Wenn mir der

neunjährige Sohn des Hauses ein Gesicht voll Weisheit, das ist, mit dem Gepräge der Rechthaberei, der Eitelkeit, des Trotzes entgegenbringt: so kehre ich gern um, und suche in der Hütte des nächsten Dorfes ein Gesicht, das noch kein Zug des Eigensinnes, des Vielwissens, des Trotzes entstellt hat. O, ihr Freunde der Menschheit! wisset ihr denn nicht, daß von dem frühen Weisheitsdünkel und dem Trotze des Vielwissens bis zum Laster der Kultur (wie ich das Raffinement des Kopfes zum Einen Behufe der allherrschenden Begierde nenne, und nicht umsonst zweimal nenne) nur mehr zwei Schritte seyen? Und wie bald sind diese gethan? Gewiß nur zwei Schritte: es darf z. B. nur die Begierde des Geschlechtstriebes erwachen, und wie bald erwachet diese in einem reizbaren Körper, dem die frühen Naturkenntnisse, dem die Flamme der jungen Einbildungskraft, dem die Beispiele der jungen Zeitgenossen sehr wohl zu Statten kommen? Dieß ist ein Schritt, der bald gethan ist.

Es dürfen die Grundsätze der Religion, der Grundsatz der Scham entweder nicht tief genug eingesenkt worden seyn, oder durch Unterricht und falsche Weisheit des Zeitalters schwankend, oder durch den Stolz des Selbstwissens verdächtig gemacht worden seyn: das ist ein zweiter Schritt, der eben so leicht gethan ist, als der erste.

Wenn nun die Begierde dominirt, und ihr die Scheu vor dem Heiligen nicht mehr widersteht, und überdem das Raffinement des Kopfes treulich beisteht: was soll den Zögling retten?

Kenner der Welt wissen, daß ich zu wenig sage. Aber dieß Zuwenig ist mir schon viel, und genug — um den schlafenden Nachbar zu wecken. Mehr wollte ich hier nicht.

Sailer Erziehung. 1. Bd. S. 79.

4.

Die Kopfpresse.

Die Bildung des Verstandes ahmte jüngst, in einzelnen Versuchen, der thörichten Geschäftigkeit jener Hebamme nach, die der Natur nicht Zeit lassen konnte, den spitzigen Kopf eines neugebornen Kindes zu ründen, sondern ihn mit

vorgreifender Hand gewaltsam zusammendrückte. Diese „Kopfpresse“ ist aber eben deßwegen keine Bildung, weil sie Presse ist, so wenig als die Verwahrlosung des Verstandes. Die Weisheit hält auch hier das goldene Mittel, und bindet sich an ihr ewiges Gesetz. Sailer. S. 201.

5.

Der Räsonnirgeist — ein gefährlicher Dämon für die Kinderwelt.

Eher möchte es den Kindern gelingen, Vater und Mutter und die ganze Hausordnung aus dem Haus hinaus zu räsonniren, als den Eltern, durch Räsonnement die resonnirenden Kinder zur Ordnung zu bringen. Es ist kein gefährlicherer Hausfeind für die Kinderwelt, als der Dämon Räsonnirgeist denn schnell und früh fährt er in die junge Seele, und ist er einmal darin, so ist er es auch, der das zarte Gebilde mehr entstellt, als der häßliche Aussatz die schönste Gesichtsform. Er ist es, der die schöne Kindlichkeit vergiftet, die Schlange, die die Kinder aus dem Paradiese jagt. — Diesen Räsonnirgeist impften thörichte Erzieher dadurch in manches zarte Gemüth ein, daß sie es in brennender Eile mit mancherlei naturhistorischen, weltbürgerlichen, geographischen, vaterländischen, ökonomischen, botanischen Kenntnissen voll- und überschütteten. Mit den Kenntnissen hob die Eitelkeit ihr Haupt empor, und der junge Thor war fertig; denn nun fieng er an, in der Welt, die ihn umgab, in Eltern, in Hausgenossen 2c. nichts als Unwissenheit und Unverstand zu sehen, und bald zu strafen. In Kurzem räsonnirte er über Staaten, über die Großen der Erde, und ehe das Kinn seine erste Wolle hervordrängte, über das Universum. Risum teneatis amici! —

Sailer. S. 103.

6.

Nur nicht verständiger, als es sich geziemt — Weisheit mit Nüchternheit steht der Jugend wohl an.

Bei allen Bemühungen, den Verstand und die Urtheilskraft der Jugend zu bilden, vergesse man jedoch nie der War-

nung des Apostels: „Wollet nicht weiser seyn, als es geziemt, sondern seyd weise mit Nüchternheit.“ Röm. 12, 3. So nothwendig es ist, die höhern Geistesanlagen in dem Menschen zu wecken, und in Thätigkeit zu versetzen; so unheilbringend ist es, wenn in der Seele des jungen Menschen Dünkel, Anmaßung und eitle Selbstgenügsamkeit genährt wird. Diese Entartungen der Verstandesbildung kommen besonders bei bessern Köpfen leicht zum Vorscheine, wenn ihnen nicht mit eben so vieler Umsicht als Festigkeit entgegen gewirket wird. Sowie es in dem jugendlichen Geiste zu tagen und heller zu werden anfängt, so vermißt er sich nur zu leicht, Alles verstehen und beurtheilen zu wollen. Seine beschränkten, oberflächlichen Kenntnisse sind ihm der untrüglichste Maßstab, wornach er alles bestimmen, und über alles absprechen zu dürfen glaubt; die gereiften Aussprüche und Einrichtungen der Vorzeit werden ihm ein Gegenstand des Spottes und der Verachtung; obgleich noch so unberufen, wirft er sich überall zum Reformator des bisher Bestandenen auf, und wagt es, nicht bloß über Kunst und Wissenschaft neue Ansichten vorzuschreiben, sondern auch die öffentlichen Verhältnisse, Staat und Staatsverfassung, ja selbst das Göttliche, Religion und Offenbarung in seinen beengten Kreis herabzuziehen, alles wegwerfend, was sein durch Stolz und Sinnlichkeit getrübter Verstand nicht zu begreifen vermag. Wer immer in der neuern und neuesten Literär- und Zeitgeschichte nicht fremd ist, weiß es, welche Uebel aus dieser Anmaßung des — Alles vor seine Schranken fordernden Verstandes für Staat und Kirche, und für die ganze Menschheit hervorgegangen sind. Und dürfte es eine übertriebene Anschuldigung seyn, wenn wir den Grund dieser Verirrungen wenigstens zum Theile in der an vielen Orten eingeführten Erziehungsmethode finden? — Wenn, ohne den Jüngling auf seine Beschränktheit aufmerksam zu machen, stets nur dahin gearbeitet wird, daß er über alles aufgekärt werde, und über alles sein Urtheil abgebe, wenn beinahe alles, was unsere Altvordern gedacht und eingerichtet haben, als unhaltbar, wenn nicht gar als Unsinn bezeichnet wird, wenn in seiner Gegenwart selbst über die ehrwürdigsten Gegenstände kühn abgesprochen, und manches davon lächerlich gemacht wird, wenn endlich Lehrer und Erzieher in ihrer ganzen Lebensweise nichts als Frivolität und

Selbstdünkel zur Schau tragen; wer könnte sich wundern, wenn sich die so herangezogene Jugend gleichfalls über alle Schranken wegsetzet, und in ihrer eingebildeten Weisheitsfülle sich einer geistigen Diktatur über Alles Bestehende anmaßt! — Stapf. S. 137.

6.

Furchtbar der Verstandesmensch, wenn er ein Bösewicht.

Die Welt bedarf vor allem der Menschen, bei denen die ewigen Grundsätze des Rechts und des Guten felsenfest stehen, die dem Strome, welcher Millionen zum Unrecht und zur Schande hinreißt, trotzen; Menschen, die auch bei schmerzlichen Opfer, welche die Pflicht fordert, groß genug denken und handeln, um Nichts für verloren zu halten, so lange nur ihre Tugend bewahrt ist. Wären die Schulen von solcher Beschaffenheit, daß, indem sie den Geist bilden, die Sitten verschlimmerten, so wünschte ich, daß sie alle zerstört und aufgehoben würden, weil das Uebel geringer, wenn der Rechtschaffene und Pflichttreue, als wenn der Verstandesmensch ein Bösewicht ist. Wahrlich unschuldige Unwissenheit richtet bei weitem weniger Unheil in der Welt an, als der Mißbrauch des Wissens. Viktorin. S. 61.

7.

Er ist vielleicht Alles, nur kein vernünftiger Mensch — welche Schande!

Hinsichtlich seines Kopfes oder seiner intellektuellen Anlagen entehrt sich der Mensch allgemein durch eine sinnlich rohe Denkart, wobei sein Sinnen und Trachten nur auf das Irdische und Niedrige gerichtet ist, wobei er sich mit Leib und Seele in die Welt und ihre Genüsse verliert, weil er von dem, was Oben ist, keine Ahnung hat, und wenn ihm doch eine kömmt, selbst diese wieder nur auf's Zeitliche bezieht. Der eigentliche Thiermensch hat wohl auch Verstand, und vielleicht eine in irdischen Dingen und Verhältnissen geübte Denkkraft, einen schneidenden Witz, einen durchdringenden Scharfsinn, und, wo es auf seinen Vortheil ankömmt, ein richtiges Urtheil; er weiß vielleicht Viel und Vielerlei, aber nur das

Eine nicht, was vor Allem zu wissen Noth thut, wozu er da ist, und wohin er geht: nur das Eine fehlt ihm, was eigentlich den Menschen zum Menschen macht, die Vernunft, oder Sinn für die höhern Offenbarungen des Geistes. Er ist vielleicht Alles — nur kein vernünftiger Mensch. Daß er es nicht ist und nicht wird, daran mögen andere wohl große Schuld tragen; aber es wird sich, nachdem das Licht der Offenbarung auch ihm leuchtet, ihre Stimme auch für ihn erschallt, nicht von der Schuld freisprechen können, weil er ihrem Lichte und ihrer Stimme sein Aug und Ohr verschließt. Und so entehrt und entwürdigt er sich am Ende selbst, und um desto mehr, je näher ihm jenes Licht gebracht war, je lauter jene Stimme in seine Ohren erklungen ist, und noch wirklich erklingt. Unwissend seyn in Dingen, die unsere zeitliche Wohlfahrt betreffen, bringt uns zwar keine Ehre: es macht uns im Gegentheile überall verächtlich, wo es auf die Erfüllung besonderer Amts- oder Berufspflichten ankömmt; aber Unwissenheit in Dingen, die unsere ewige Wohlfahrt betreffen, schändet und entehrt den Menschen überall und unbedingt. Verstand, Sprachkraft, Darstellungs-Vermögen, Kunst und Wissenschaft im Dienste des Lasters gebraucht, sind Schandflecken der Menschheit. Die Erzeugnisse der sogenannten schönen Künste, die der Zucht und Ehrbarkeit spotten, und der Frechheit und Zügellosigkeit das Wort reden, sind die Denkmale dieser Schande. — Jeder Ausbreiter und Beförderer dieser Erzeugnisse macht sich zum Theilnehmer dieser Schande. — Aber wozu das Alles hier in einer Erziehungslehre? — Damit jeder Lehrer und Erzieher wisse, worauf er bei der Entwickelung der geistigen Anlagen seiner Schüler und Zöglinge zu arbeiten hat, um sie vor intellektueller Selbstentehrung zu verwahren, und sich in dieser Hinsicht selbst außer Schuld und Verantwortung zu setzen. Er baut nicht auf, er reißt vielmehr nieder, wenn er den Kopf seiner Schüler mit allerlei Kenntnissen anfüllt, aber denselben nicht ihre wahre Beziehung auf's höhere, geistige Leben gibt. Der Schüler dagegen arbeitet zu seiner Selbstentehrung, wenn er sich mit allem Andern lieber, als mit der Kenntniß seines Heiles abgibt.

Hergenröther. S. 299.

8.

Nicht so viele Worte; kurz und gut: Ich will's.

Es ist ein großer Gewinn, in vorkommenden Fällen mehr durch Auktorität, als durch ausführliche Vorstellungen von Gründen, die Kinder zu leiten. Sobald man einmal etwas ihrem Urtheile unterworfen hat, glauben sie über Alles urtheilen zu können, werden hinterlistig, Sophisten, Chicaneurs; sie wollen alle diejenigen zum Schweigen bringen, welche die Schwachheit haben, sich ihren kleinen Einsichten zu widersetzen. Wenn man sich darauf einläßt, ihnen Rechenschaft von solchen Dingen zu geben, welche sie nicht zu begreifen vermögen, so schreiben sie auch die vernünftigste Behandlung, sobald sie ihre Fassung übersteigt, dem — Eigensinn — zu. Das einzige Mittel, mit einem Worte, sie auf die Stimme der Vernunft aufmerksam zu machen, ist: nicht mit ihnen zu räsonniren, wohl aber sie zu überzeugen, daß die Vernunft noch über ihre Jahre ist.

Rousseau.

9.

„Thu das," also gebiet; und nicht ewiges Auseinandersetzen des: Thu das.

Gehorsam ist die freie Unterordnung der Willkühr unter einen höhern Willen oder unter das Gesetz, — die Anerkennung und Folgeleistung einer höhern Auktorität. Da, wo in der Erziehung etwas geleistet werden soll, ist es durchaus nothwendig, daß der Zögling pünktlich gehorchen lerne. Der pünktliche und kindliche Gehorsam folgt auf's Wort, er verlangt nicht erst Gründe, sondern er setzt in der Seele des Gebietenden und Verbietenden die triftigsten Gründe voraus. Jenes Räsonnnement mit den Kindern und jenes Auseinandersetzen der Ursachen, weßhalb man dieses und jenes von ihnen verlange, ist der Mörder alles Gehorsams. Das Kind soll gewöhnt werden, unbedingt zu folgen, so wie es dereinst unbedingt den Aussprüchen und Forderungen seines Gewissens Gehör geben, und nie sich soll einfallen lassen, mit seinem innern Richter zu accordiren. Der völlige und uneingeschränkte Gehorsam gegen den weisen und guten Willen der Aeltern ist die herrlichste Gymnastik für die moralische Kraft, und die Basis der künftigen Moralität.

Gleim, Erziehung und Unterricht. S. 139.

10.

Nicht immer und immer: Warum? besser: Darum.

Diese falsche Richtung des erziehenden Unterrichts, diese Vergötterung des Verstandes wird hie und da noch im Paradewagen vorgeführt. Und manche Lehrer sind der Meinung, wenn ein Kind eine biblische Geschichte oder einen Bibelspruch mit dem Verstande aufgefaßt habe, so sey es schon hinreichend im Christenthum unterrichtet. Wieder andere haben durch die Sucht nnd Faßlichkeit die heiligsten Lehren des Christenthums zu einer so gemeinen Flachheit herabgewürdigt, daß man wünschen mußte, es würde statt eines solchen Unterrichtes in der Lehre des Heils lieber ordentlicher Unterricht in der deutschen Sprache oder Naturlehre rc. ertheilt worden seyn, weil ein solcher Unterricht am besten für diese Gegenstände paßt. Warum will man dem Kinde nur immer, sagt irgendwo ein Schriftsteller, das Faßliche geben, da doch das Leben der Erwachsenen so viel Unfaßliches gibt? Pestalozzi sagt in seiner Schrift (Lienhard und Gertrud 2. Th. S. 161.): „Es nützt dem Menschen nicht, so viel Warum und Darum in ihm hinein zu morden; er verliert meistens darüber einen großen Theil seines natürlichen Verstandes und nicht minder seine Alltagsbrauchbarkeit an Händen und Füßen.“ O möchten dieß doch die großen Verehrer der Sokratik beim christlichen Religionsunterrichte zu Herzen nehmen. — Harnisch.

VI.

Christliche Tugend; sittlicher Sinn und Wandel als Frucht des Glaubens; nicht bloßes Moralisiren, nicht bloße Moral — oder gar heidnische Tugend. —

1.

Warum denn Heidnisches in der Zeit des Christenthums?

Man hat den hellenischen Geist, der die Menschen das Schöne schauen lehret, dem Geiste des Christenthumes entgegen-, und, wie Einige glauben, diesen durch jenen heruntersetzen wollen. Allein es ist theils Mißverstand, theils Unverstand, was jene Trennung und diese Herabwürdigung aussprach; denn, da der Geist des Christenthumes den Menschen zur Liebe Gottes und der Menschheit bildet, so bildet er

ihn ja eben zur Liebe des Urschönen, ohne welches kein Schönes Sinn und Bestand haben kann. — — Schöner ist keine Menschenseele, als die der Strahl der ewigen Liebe verkläret hat! Und klein ist mir die Seele, die über griechisches Spiel und Scherz sich nicht heben kann, und sich selbst dahingibt, „ewig Kind“ zu seyn. — Die Anschauung und das Gefühl des Göttlichen, die dem Triebe der Liebe zu Grunde liegen, machen die Seele schön und durchscheinen auch ihre Hülle. Sailer. S. 146.

2.

Der Fleiß der Kinder der Welt — noch keine Tugend.

Der Fleiß, den die Kinder der Welt wohl haben, ist keine Tugend, sondern eine Leidenschaft, eine Verdienstwuth oder eine Ehrsucht, und die bürgerliche Gerechtigkeit, welche ohne Frömmigkeit dasteht, ist und bleibt eine verständige Klugheit, die sich mit dem Mantel vom Sittengesetz vornehm ankleidet. — Will also die Schule ihre Zöglinge nicht in eine bloße Arbeitsraserei versetzen, die, wie jede Raserei ihre Zeiten hat und dann mit Erschlaffung aufhört, und will sie die Gerechtigkeit tiefer begründen, als in dem Verstande, oder mit andern Worten, will sie wahrhaft für das Haus und die Gemeinde ausbilden, so kann sie des christlichen Geistes der Frömmigkeit nicht entbehren. Wie nun der Fleiß am besten durch Fleiß und die Gerechtigkeit durch Gerechtigkeit von Seite des Lehrers vorgelebt werden, so muß auch die Frömmigkeit vorgelebt werden. Hier hat der Lehrer eine Pflicht, der er nie ganz genügen wird. Er muß daher demüthig den Schülern gestehen, er wolle mit ihnen nach Bethlehem gehen und dort die Frömmigkeit mit ihnen lernen. Der Unterricht im Christenthum thut viel zur Erreichung der Frömmigkeit, und darf deßhalb in keiner Schule fehlen. Die Persönlichkeit des Lehrers thut auch Manches, aber es ist wünschenswerth, daß die Volksschule durch ein näheres Anschließen an die Kirche noch besonders dieß letzte hohe Ziel zu erreichen bemüht sey. Dieß wird die Schule, indem sie selbst eine Kirche ist d. h. eine Stätte, worin für den Himmel gearbeitet wird. Dieß kann nur seyn, wenn der Lehrer Glaube, Hoffnung und Liebe in sich trägt, und darin beharret bis zum Tode.

Harnisch Handbuch. S. 28.

3.

So wirst du das Kind ewig nie wahrhaft tugendhaft machen; du mußt's anders angehen.

So gewiß ohne rein-sittliche Gesinnung alle äußerliche Tugend, Ehrbarkeit und Wohlanständigkeit nur eine Schale ohne Kern, ein Schein ohne Seyn ist, ein Kleid, das den Menschen vor der Welt ziert, aber nicht vor Gott wohlgefällig macht, und so gewiß das wahrhaft sittliche Leben ein Leben in Gott und ein Wandel vor Gott seyn muß, so gewiß verfehlt man den höchsten Zweck der Erziehung, wenn man das Kind tugendhaft machen will, ohne es zu Gott zu führen und Gottes Willen als das höchste und unbedingte Gesetz ihm ans Herz zu legen. Es ist daher durchaus unmöglich, dem Kinde eine wahrhaft sittliche Gesinnung einzuflößen oder einzuüben, seiner natürlichen Schwachheit genug abzuhelfen und seine Gebrechen gründlich zu heilen, wenn man es nicht frühe zu Gott, zur heilsamsten Erkenntniß leitet, das religiöse Bewußtseyn und seine fromme Stimmung der Seele erweckt. Wer dieses wichtigste Geschäft der Erziehung dem spätern eigentlichen Religionsunterrichte vorbehält, was im väterlichen Hause tiefe und lebenskräftige Wurzeln schlagen soll, in die Schule verweis't, der kennt nicht das Wesen der Religion, die man, weil sie nicht bloß ein Wissen, sondern Geist und Leben seyn soll, nicht sowohl erlernen, als einleben muß. — Nicht umsonst hat der größte Kinderfreund die Kinder auf die Arme genommen, sie gesegnet mit himmlischer Kraft und ihnen das Reich Gottes zugesichert. — Die Kinder sind sonach nicht ferne von demselben, das älterliche Haus aber soll ihnen die Pforte zum Himmelreiche werden, und die Aeltern sind von Gott zu Pförtnern berufen, dem Herzen das Himmelreich, und so auch das Herz dem Himmelreiche aufzuschließen. Ist dieß der Fall, und wenden Aeltern Alles an, ihre Kinder schon früh zur Gotteserkenntniß zu führen — durch Wort und That, dann legen sie einen festen Grund, worauf später ein herrliches Gebäude aufgeführt werden kann. Dann wird die Richtung ihres Herzens und Lebens nur auf Gott und seinen heiligen Willen gehen, d. h. sie werden denken, wollen und thun, was Gott, dem Allerheiligsten, wohlgefällig und seinem

Willen angemessen ist. Und so gibt sich die sittliche Gesinnung von selbst; denn sie kommt aus dem Bewußtseyn Gottes und seines Willens gerade so, wie das reine Wasser aus der klaren Quelle fließt. Führt demnach die Hand der Erziehung die Kinder vorerst zum Glauben, dieser edeln Himmelsgabe, so ist für das sittliche Leben derselben im Grunde genommen das Allerwichtigste gethan. Also soll nicht das Moralische dem Religiösen, sondern dieses jenem vorangehen, wenn anders wahre Sittlichkeit gegründet und ein Leben in und aus Gott nach dem Sinne des Christenthums erzielt werden soll.

Köthe.

Die Beredsamkeit des Lehrers hüte sich, das junge Herz dadurch zu verderben, daß sie die Religion bloß als Krücke der Sittlichkeit hintenanstellt. Die Religion sey die Seele der Tugenden für den Zögling durch den Erzieher! Sie hüte sich, Verstand und Herz dadurch zu verderben, daß nur immer Begriffe und Begriffe des Guten, als wenn sie das Gute selber wären, dem zarten Zweige inokulirt werden. Die heilige Furcht Gottes sey das Element, in dem sich die Tugendkraft des Knaben bewegen lerne. Und die Lehre von der Furcht Gottes sey die ganze Sittenlehre des Zöglings, in der sich alle seine Tugenden vereinen. In der Furcht Gottes konzentriren sich sein Gehorsam gegen Aeltern, Lehrer, seine Liebe zu den Verwandten und Nachbarn, und seine ganze Regsamkeit. Sie hüte sich, durch geometrische, arithmetische Uebungen im Messen, Zählen, Wägen u. s. w. den Tugendsinn vorüben zu wollen. Lieber! Du thust wohl, wenn du, um den Kopf deines Jungen zu bilden, ihn in den Verhältnissen des Maßes, der Zahlen u. s. w. sich üben lässest. Aber du thätest gar übel, wenn du glaubtest, dadurch, daß er das Endliche recht messen, zählen, wägen lernet, lerne er auch das Unendliche kennen, lieben, achten.

Sailer, S. 234.

4.

Wir haben das Pflichtennetz lange genug ausgeworfen und nichts gefangen; wollen wir im Namen Jesu beginnen!

Was ein Ungenannter dem christlichen Prediger an das Herz legt, gilt auch dem Erzieher. Deßhalb kann ich nicht umhin, die, obgleich etwas lange, Stelle wenigstens auszugsweise hieher zu setzen. „Viele Prediger kennen Gottes Wort nicht, sondern nur die Brosamen aus Schulkompendien. Viele leben ganz in ihrem eigenen philosophischen Lehrgebäude und sind sich selbst Orakel. Viele haschen nur nach Floskeln, als wenn das Leben und Sterben Gedichte wären. Dadurch wird jene Selbstsucht genährt, die — vom Einen Zentrum abgewendet, nur sich selbst glaubt. Dieser Unterricht mangelt aller Festigkeit, und fällt zusammen im Sturme der Leidenschaft und im Drange der Noth. Er erzeugt verachtenden Dünkel, womit man sich so gern begnügt und praktisch dagegen handelt. — O nur der Glaube begeistert, nicht die Reflexion! Als Glaube im Volke lebte, zählte man der christlichen Sieger Viele. Durch ihn waren die großen und Grundwahrheiten der Religion lebendig. Nicht in der Wissenschaft waren sie zunächst aufbewahrt; am hohen Himmel waren sie angeheftet. Gott war ihr ewiger Wächter. Sie winkten drohend, ermunternd oder segnend herab, und das Herz war vor ihnen und vor ihrem heiligen Wächter mit Ehrfurcht erfüllt. — Unantastbar standen sie dort geschrieben; wie's auch im Busen stürmte, kurz waren die Worte, schnell gelesen, tief und gewichtig der Worte Sinn. Ein Blick nur hinauf, und sie zündeten herab, fielen in die Ehrfurcht gewohnte Seele, und der Mensch war gerettet. — Diese Wahrheiten vom Himmel herab ziehen — (sie in bloße Vernunft-Moral umgestalten), heißt ihnen Leben und Wirksamkeit nehmen. — — Man trenne daher die Moral nicht von der Dogmatik! — Das Reich Gottes auf Erden ist nur Eines. Gott ist die Liebe, und wir sollen ihn lieben. Wie ungeziemend also, wenn wir der Moral ein anderes Fundament unterlegen wollen. — Auch sind solche vom Glauben isolirte Sittenvorträge immer wässerig, und — es läßt sich von ihnen nichts erwarten, als Langweile. Dergleichen Prediger sind dem

Gärtner gleich, der den Baum, anstatt ihn in fruchtbares Erdreich zu versetzen, in die Luft hängt, und an dessen Zweige und Zweiglein nachgemachte Früchte anbindet. Ach! pfleget vielmehr des Lebens an der Quelle, damit dessen befruchtende Kraft von innen in die Zweige ausströme! — Wie der Glaube in der Seele, so sind alle Zweige in der Wirksamkeit. Die aus dem Glauben quellende Liebe ist sinnig, und weiß die sanften Zweiglein zu erreichen. Wahrlich wir haben das Pflichtennetz schon lange genug ausgeworfen, ohne etwas zu fangen. Beginnen wir doch einmal wieder im Namen Jesu! Was nach dem einstimmenden Zeugnisse der Missionäre die wildesten Völker ergreift, und in ihnen die Menschheit weckt, ist die Person und die Geschichte Jesu Christi. — Insbesondere was nützt es bei Kindern, ihnen nur immer vormoralisiren zu wollen? — Ist nicht das Kindesalter die schönste Zeit des Glaubens; und wie glücklich wird diese Zeit fortgleiten, wenn der Same des lebendigen Glaubens in ihr ruhet!" —

Katholische Quartalschrift von Tübingen für 1820. S. 195 folg.

5.

Der Glaube, Führer und Träger der wahren Gerechtigkeit.

Nur dann führest du zur wahren Gerechtigkeit, wenn du dem redlichen Willen deiner Kinder die Erkenntniß als Fackel und den Glauben an Gott und Jesum als Führer auf den Lebensweg mitgibst. Aber wohlgemerkt, weder eine kalte Erkenntniß, noch einen blinden, oder wohl gar Andere hassenden Glauben. Brauchbar sollst du sie machen durch Kraftbildung und brauchbar durch Bekanntschaft mit dem, was das Leben fordert. Ohne Willen und Kraft, nützlich zu werden, entlaß Keinen, sonst hast du ihn nicht zur Gerechtigkeit geleitet. — Thust du dieß endlich an Allen, die Gott, Vaterland und Christenheit dir anvertrauten, so leuchtest du, wie des Himmels Glanz. Du segnest Welt, Nachwelt, Himmel. Du bist selig im Gefühle deiner Würde vor Gott, dessen Werk du treibst, vor Menschen, die oft stolz auf dich herabsehen, und doch — mehr sich, als den Brüdern, leben. Die Freude strahlt wie Himmelsglanz aus deinem Auge, deinem Herzen, wenn du deiner Kinder Tugenden siehst, im Odem ihrer Liebe

wandelst. Du strahlst wie die Sterne immer und ewiglich, wenn du vom Himmel herabsiehst, und dort ein gefühlvoller Jüngling an deinem Hügel steht sprechend: Gott, Dank dir, daß du mir den zum Lehrer gabst. Er führte mich zur Gerechtigkeit. — Wahrlich, diese Seligkeit ist es werth, daß wir nach ihr streben! Dinker.

6.

Die göttliche Tugend.

Die Tugend der Sterblichen ist nur dadurch göttlich, daß sie ihr Antlitz zu Gott richtet, und nur durch Gemeinschaft mit Gott wird der unsterbliche Menschengeist, und seine Handlungsart vergöttlicht. Kornmann.

VII.

Staat und Kirche als Verbündete Hand in Hand — dann wird gelingen des Unterrichts und der Erziehung heiliges Werk. —

1.

Der Staat die Burg — die Kirche der Tempel.

Die Kirche nimmt und umfahet den Menschen als ein geistiges und göttliches Wesen, sie bildet und heiliget. Das Haus hat es zunächst zu thun mit dem ganzen Menschen und allem Menschlichen in ihm, der Staat mit dem Menschen in seiner äußern irdischen Erscheinung und Verbindung mit andern Menschen, die Kirche mit dem inwendigen unsichtbaren Menschen in seinem göttlichen, ewigen Beruf. Der Staat hat also mit Ausbildung und Erziehung des Menschen, als solchen, eigentlich nichts zu schaffen. Er ist, wie seine Bestimmung andeutet, ein Zustand, ein Bestehen, (status) — ein menschliches Gemeinwesen (respublica), in welchem Menschen neben einander bestehen und sich gegenseitig das Recht bewahren, seyn zu dürfen, was sie sind, nämlich Menschen, Erdbewohner (homines von humus). Der Staat ist demnach eine durch den allgemeinen Willen (das Gesetz) bestimmte, um jeden Einzelnen und jedes Haus, und somit um das ganze Volk gezogene Kreislinie, die den Zweck hat, Alles abzuwehren, was dem Menschen in seinem Menschthum und dessen Besitz, Rechten und Entwickelung hindern und hemmen könnte. Der Staat hat nur Bürger, und ist folglich selbst

die Burg, bestimmt, jeden Einzelnen, wie den ganzen Verein zu bergen und zu schirmen. In das Innermenschliche und Innerhäusliche darf der Staat, das Gemeindewesen, nicht eingreifen. Wenn ein Staat hierüber hinausgeht, so vergißt er seinen Ursprung und seine Bestimmung, er hört auf, ein Gemeinwesen zu seyn, und wird eine Despotie, ein Kastenwesen, eine Zwangsanstalt.

Krummacher, die christl. Volksschule im Bunde mit der Kirche. S. 32.

2.

Die Schule allein vermag wenig **allein; viel** wenn die Kirche ihre Verbündete ist.

Die Schule allein vermag wenig; sie muß das erkennen und sich nach geeigneten Verbündeten umsehen. Es ist die tadelnswertheste Thorheit, daß sie sich an einigen Orten von ihrer natürlichen Verbündeten, ihrer Mutter oder mindestens älteren Schwester, der Kirche getrennt hat, oder zu trennen versucht, so wie es Thorheit ist, daß sie durch innern Zwist ihren Einfluß schwächt, und in ihrem eigenen Schooße keine Auszeichnung ohne Neid sehen kann. Verkennt die Schule niemals ihr wahres Interesse, verfolgt sie ihre Zwecke ohne seitwärts zu blicken, so würden sich bald alle Gewalten mit ihr aussöhnen, welche bisher mißtrauisch auf sie blickten; denn sie faßt die Menschheit an ihren empfindlichsten Gliedern, an den Kindern; weiß sie diese zu pflegen, so sind alle für sie, stößt sie dieselben zurück, so hat sie Jedermann zum Gegner. Da darf freilich nicht der Leichtfertigkeit und Bequemlichkeit nachgelebt werden; wer nicht auf sinnlichen Lebensgenuß in gewissem Grade verzichten kann, der werde kein Lehrer. Die Pflicht ist schwer, der sichtbare Lohn gering; aber die Ernte ist groß und der Herr bedarf der Schnitter. —

Curtmann. S. 15.

3.

Der christliche Staat ein christliches Kanaan.

Die christliche Kirche dient dem Staat als einer gleichfalls göttlichen Ordnung und sichert sein Bestehen eben dadurch, daß sie ihn mit der unsichtbaren Welt in Verbindung setzt. Aber hiemit weiset sie ihm seine höchste Bestimmung an.

Denn so wie jeder Christ glaubt und weiß, daß sein Erdenleben nicht Zweck an sich, sondern Mittel und Weg zu einem höhern Leben und Daseyn, eine Schule des Glaubens, der Hoffnung und Liebe ist; so kann auch ein christlicher Staat nichts anders seyn, als ein christliches Kanaan, und keinen andern höchsten Zweck haben, als daß das Reich Gottes in ihm und allen seinen Gliedern verwirklichet werde. Verkennt ein Staat diese seine Bestimmung, so mag er zwar als ein Kaufmannsstaat, wie Phönizien und Karthago, oder als Despotie, wie die Türkei, eine Zeitlang äußerlich blühen und bestehen, aber er trägt den Keim seines Untergangs in sich, und versteinert, wie das alte China. Je mehr der Sauerteig des Gottesreiches in der Blume der Menschheit, einem christlichen Volke, abnimmt, oder je minder er alle Theile durchdringt, um desto gewisser eilt es, wie einst selbst der Gottesstaat in Judäa, seiner Zerrüttung oder Auflösung entgegen. Die heilige Geschichte ist die Warnungstafel der Staaten und Völker, vor allen der christlichen, die ja von dem untergegangenen Gottesvolke die Elemente ihres geistigen Lebens, Recht und Licht von Zion empfangen haben. —

Krummacher. S. 46.

4.

Bringt etwa das, was der Kirche frommt, dem Staate Schaden?

Seidem das Erziehungswesen der Kirche entzogen, und zur reinen Staatsangelegenheit geworden ist, seitdem der Jüngling fachweise von verschiedenen Lehrern eingelehrt wird, ist nun die Religion ein Unterrichtsfach, wie die andern Fächer, hat die Kirche, das Kirchliche und Religiöse an Einfluß auf die Jugend verloren, ist durch die vielen Lehrer in einer Klasse das enge väterliche Verhältniß zu den Schülern zerrissen, ist die Gesammtbildung zerstückelt, ist die Erziehung äußerst schwer geworden. — — Man darf der Kirche ihren Antheil an der Jugendbildung nicht entziehen, denn man wird ihr dieselben nie ungestraft entziehen. Gewiß ist die Jugendbildung wesentliche Angelegenheit des Staates; unsere gegenwärtige Jugend wird später der Hauptgegenstand des Staates — seine Bürger; wie sie erzogen und gebildet worden, so sind sie. Aber das Schulwesen ist auch wesentlichste Angelegenheit der Kirche;

die Zöglinge sind Glieder der Kirche. Also Kirche und Staat, beide müssen ihre Hände vereinigen, das Schulwesen zu fördern. Warum auch der Kirche das entziehen, was ihr kraft ihrer Weihe und Sendung von Christo zusteht? Bringt etwa das, was der Kirche frommt, dem Staate Schaden? — Gewiß nicht. Warum der Kirche das entziehen, was ihr kraft ihrer Stellung im Staate zukommt? Ist solches nicht Disharmonie in der Staatsverwaltung? Wo jedes Glied im Staate an seiner Stelle ist und wirkt, da ist Harmonie, und aus der Harmonie der gesammten Kräfte im Staate entsprießt der Segen. Man kann also mit Grund befürchten, daß bei der gegenwärtigen Art der Jugendbildung ein Haupttheil des Staatszweckes, nämlich: die Erziehung humaner und frommer Bürger, nicht erreicht werde. — Pinzmeyer patriotische Gedanken, vornehmlich über Erziehung und Bildung der Jugend rc. Münster 1840.

5.

Falsche Politik und falsche Hierarchik.

Solche Extreme wären die falsche Politik, und die falsche Hierarchik; die falsche Politik, wenn sie den Menschen ausschließend nur für die stehende zeitliche Staatsform bildete, und ihn deßhalb nöthigte, alle Kunst, alle Wissenschaft, alle Religion, alle Lebensfreude — nur zu Dienstmägden des falschen Staatszweckes zu machen. Die falsche Hierarchik, wenn sie den Menschen ausschließend nur für die stehende zeitliche Kirchenform bildete, und ihn deßhalb nöthigte, alle Kunst, alle Wissenschaft, alle Religion, alle Lebensfreude — nur zu Dienstmägden des zeitlichen Kirchenzweckes zu machen.

Das hieße, das ewige und das Universalinteresse der Menschheit dem zeitlichen und einseitigen Staats- oder Kircheninteresse opfern.

Das machte denn in der Hauptsache keinen Unterschied, wenn etwa der Staatsmann, zur Rechtfertigung seiner Nöthigung, die ganz außer seiner Sphäre läge, wohlmeinend behauptete: er müsse mich aufklären, und mich nur recht glückselig machen; wie ehemals der Kirchenmann behauptet haben mochte: er müsse mich gar wider Willen selig machen.

Ihr rüstigen Licht- und Glückseligkeit- und Seligkeit-Schöpfer! bleibet doch in eurer Sphäre: wir müssen doch auch darum wissen, müssen wissen, was uns erleuchten, was uns glückselig und selig machen könne, wenn wir erleuchtet und glückselig und selig werden sollen. Und ich denke, Jedem soll das überlassen bleiben, was ihn in ihm selber zurecht setzen, und in ihm selber hell, froh und frei machen könne. —

Sailer. S. 148.

6.

Priester! geh' nicht an der Schule vorüber.

Wehe dem Priester, der aus Trägheit oder Eigensinn gleichgültig bei einer Schule vorüber gehet! — Die Schulen sind einmal da, und sind Organe eines unsichtbaren Geistes. Unterlässest du, Samenkörner des ewigen Lebens in die jugendlichen Herzen zu streuen, so wird der Feind alles Guten nicht ermangeln, Unkraut von mancherlei Art dahin zu pflanzen. — Ach! wo soll Religion, dieß letzte Rettungsmittel, wornach wir die Hände ausstrecken, herkommen, wenn der glimmende Funke davon nicht in der Brust unserer Jugend gewecket, genährt, und zur Flamme angefacht wird! — Woher bessere Sitten, woher wahrhaft tugendhafte Charaktere, und woher sonst gründliche Kenntnisse! — Wenn Jesus noch auf Erden wandelte, würde er bei irgend einer Schule vorbeigehen, ohne sie zu besuchen, und der noch unschuldigen Jugend den Segen des Himmels auszuspenden, um sie vor den Ansteckungen des argen und bösen Weltgeistes zu bewahren? —

Joseph Widmer: Der katholische Seelensorger. München 1819.

3.

Methodik des höhern Leseunterrichtes,

von L. Kellner, Seminarlehrer *).

Am Lesen der Schüler erkennt man den Standpunkt der Schule. Diesterweg.

Aber:

Es lernt kein Mensch die richtige Betonung aus Regeln und ebenso wenig aus Beispielen, die man der Regel zu Liebe zusammenhäuft. Die richtige Betonung lernt nur, wer Lesenswerthes mit rechter Aufmerksamkeit liest und das Gewicht jedes einzelnen Gedankens sich klar macht.

Otto Schulz. Schulbl. 1839. 3. Heft.

Wenn hier eine Methodik des Leseunterrichtes beginnt, so wird dabei zugleich bevorwortet, daß wir von dem Elementarunterrichte absehen und zunächst den höheren Leseunterricht ins Auge fassen. Für erstern haben wir eine so große Menge zweckmäßiger Fibeln und Anweisungen, daß es überflüssig erscheint, auch hier wieder darauf einzugehen. Desgleichen sehen wir auch von der vielfach bestrittenen Schreibend-Leselehrmethode ab, welche dem verdienten Graser ihr Aufkeimen verdankte und an dem bekannten Seminar-Lehrer Scholz einen tüchtigen practischen Bearbeiter fand. Sehe in dieser Beziehung Jeder zu, wie ers treibe, und wie es gehe. Es ist so viel darüber geschrieben, daß man endlich meinen sollte, die Acten müssen geschlossen werden können; doch ist dem noch nicht so. Jeder wird seine deßfallsige Methode für die beste anerkennen und sich auf die Erfahrung berufen dürfen, wenn er der Mann ist, eine kernige Subjectivität in sein Treiben zu legen. Wäre die Lage der Dinge so, daß wir in unsern Schulen nicht gerade mit dem Lesen und Schreiben den Unterricht anfangen müßten, sondern beides naturgemäßer für eine spätere Zeit, wo das Bedürfniß fühlbar wird, aufheben könnten, so würde der Methodenstreit bald beendigt seyn oder gar nicht existiren.

---

*) Siehe praktischer Lehrgang für den gesammten deutschen Sprachunterricht u. s. w. v. Kellner. Erster Theil. S. 113 — 128. Erfurt bei Otto 1841. 2te Auflage. —

Wir gehen nun zu dem höhern Leseunterrichte über, wohl wissend, daß für ihn noch wenig geschehen ist, und wünschen, daß durch diese methodischen Winke die Aufmerksamkeit mehr als bisher darauf hin gelenkt werde.

Die mechanische Fertigkeit oder das körperliche Lesen (so genannt, weil der Leser es bloß mit dem Körper des Wortes, mit den Lautzeichen zu thun hat und nicht in den Geist oder Sinn des Gelesenen eindringt) wird wohl erreicht, aber was hören wir so oft über dieses hinaus! Nicht selten ein gefühlloses, Gehör beleidigendes, monotones Daherleiern, was nur beurkundet, wie gedanken- und theilnahmlos der Schüler liest, und wie wenig er seinen Lehrstoff versteht. Welch' hohen, herrlichen Genuß gewährt es aber jedem Schul- und Jugendfreunde, Kinder mit wohllautender, reiner Aussprache, mit Gefühl und Ausdruck lesen zu hören! Schade nur, daß wir uns dieses Genusses so selten erfreuen. Woher kommt dieß aber? — Gewiß von nichts anderm, als der unzweckmäßigen Ertheilung dieses Unterrichtes, von dem Glauben vieler Lehrer, daß die Lesestunden Erholungszeiten seyen, von der Nichtbenutzung derselben zu geistanregenden Zwecken, von dem ganz mechanischen Verfahren dabei und von der geringen Lesefertigkeit, welche selbst vielen Lehrern eigen ist.

„Fang an!" — Heißt es wohl noch jetzt hin und wieder beim Beginn der Stunde. Der oder die Erste fängt hierauf an. Ein bestimmtes Quantum, gewöhnlich bis zu einem Ruhezeichen, wird gelesen, der Nachbar geht dann weiter, und so fährt man fort, bis Niemand mehr übrig, und die Sache wieder von vorn beginnt. Die Maschine ist durch den Anstoß des Lehrers in ihren Gang gebracht und geht diesen fort, während der Herr und Meister bequem Linien ziehen, oder Federn schneiden kann und nur bisweilen sein: „Falsch!" oder: „Noch einmal!" ertönen läßt. —

Wir geben gern und freudig zu, daß Bilder, wie das jetzt skizzirte, nicht mehr so häufig, als vor zwanzig oder dreißig Jahren im Schulleben zu finden sind. Gefunden werden sie aber gewiß noch, und wie es dann mit der Lesefertigkeit im höhern Sinne steht, läßt sich denken. Erwägen wir aber doch die Worte Diesterweg's, welcher mit vollem Rechte sagt, daß man am Lesen den Werth oder Unwerth einer Schule

erkennen könne, und untersuchen wir also, welcher Weg einzuschlagen ist, um auch in diesem Unterrichtsgegenstande mehr als Gewöhnliches zu leisten. Je mehr wir in die Sache eingehen, desto deutlicher werden wir sehen, daß obiger Ausspruch richtig ist.

Wie es eine Prosa und Poesie im schriftlichen Ausdrucke giebt, so möchten wir sagen, daß sich auch eine Prosa und Poesie im Lesen findet. Erstere hat es mehr mit Verstandessachen, letzte mit der Phantasie, unsern Gefühlen und Empfindungen zu thun. Letztere wirkt auf das Herz, erstere überzeugt, indem sie zum Verstande spricht. Beides soll auch der Lesende berücksichtigen und durch sein Lesen auf den Verstand und das Herz wirken. Thut er das, so lies't er gut. Er beschränkt sich dann nicht bloß auf das Erkennen der Lautzeichen eines Wortes und das Wiedergeben derselben, denn dieses verdient nichts als den Namen des mechanischen, oder da es nicht sowohl den Geist, als vielmehr die Organe des Körpers in Anspruch nimmt, des körperlichen Lesens. Unter gutem oder euphonischem, d. h. wohlklingendem Lesen verstehen wir das Wiedergeben der Prosa oder Poesie, welche der Geist durch die Lautzeichen erkannt hat, in der Weise, daß, da der Lesende selbst davon überzeugt oder ergriffen ist, er dieß durch sein Lesen zeigt und hierdurch bei den Zuhörern dasselbe erregt, was in ihm als Empfindung oder Ueberzeugung lebt. Ein Kind würde demnach gut lesen, wenn es durch die Art und Weise seines Lesens an den Tag legte, daß es 1) das Gelesene dem Sinne und Inhalte nach aufgefaßt und verstanden habe und 2) das Verstandene auch fühle, davon ergriffen sey. Es ist mit dem Lesen also wie mit dem Sprechen, nur sind wir im erstern in dieser Beziehung gewöhnlich weniger gewandt, als im letztern. Dieß liegt daran, weil wir beim Sprechen gewöhnlich eigene Gedanken und Empfindungen ausdrücken, von diesen lebhafter ergriffen sind und unwillkührlich solches auch durch die Art der Mittheilung zu erkennen geben. Wir beobachten dabei selbst unbewußt Alles, was zu einem guten Vortrage, wie zum guten Lesen erforderlich ist. Wir sprechen höher oder tiefer, je nachdem unsre Gefühle thätig sind, stärker oder schwächer nach Maaßgabe des Verstandes und der gewünschten Eindringlichkeit, wir pausiren nach Wor-

ten und Sätzen, um zu athmen, Anderen für ihre Empfindungen Raum zu lassen und ihre Neugier zu spannen, kurz wir verbinden das melodische, dynamische und rhythmische Element des Sprechens hier zu einer Einheit und bringen so die gewünschten Wirkungen beim Zuhörer hervor. Also soll es auch mit dem Lesen seyn, denn es ist nichts als ein Sprechen, und verdient dann zum Unterschiede von jenem als mechanisch bezeichneten, den Namen des logischen, oder in so fern es noch höher gesteigert und vorzugsweise Poesie, also Empfindungen und Gefühle, ihrem Wesen gemäß ausdrückt, des ästhetischen Lesens.

Der Lesende darf beim Lesen nie vergessen, daß er für Andere lies't, so wie er auch zu Andern spricht. Nicht seinetwegen betonet er, sondern deßhalb, damit der Zuhörer richtig auffasse und verstehe.

Für Schulen passen alle Regeln über richtige Betonung beim Lesen eigentlich gar nicht, die mit wissenschaftlicher Gründlichkeit auf die Grammatik der Muttersprache gebaut sind. Sie lassen uns in der Praxis im Stiche, weil die Betonung nie etwas Festes, Ausgemachtes ist, sondern sich nach jedesmaligen Absichten des Vorlesers vielfach modificirt. Das allgemeinste Gesetz für die Betonung liegt schon in dem bisher Gesagten, und sollen wir es mit klaren Worten ausdrücken, so würde es heißen: Hebe in jeder Rede die Vorstellungen hervor, auf welche dein Zuhörer besonders aufmerksam gemacht werden soll, vornehmlich also die Gegensätze, die Bestimmungen, Einschränkungen oder Begründungen der Vorstellungen.

Aus den hier aufgestellten Forderungen an das Lesen gehet schon hervor, worauf beim Unterrichte von Seiten des Lehrers hauptsächlich zu sehen ist, doch wollen wir dieß im Folgenden noch näher beleuchten.

Der Elementarlehrer hat, wie überall, so auch hier, durch Begründung der mechanischen Fertigkeit ein tüchtiges Fundament zu legen, da ohne sie schlechterdings kein euphonisches Lesen gedacht werden kann, indem in ihrer Ermangelung das Kind zu sehr mit dem Kleide der Gedanken beschäftigt ist, als daß es auf diese selbst seine Aufmerksamkeit richten kann. Es lies't und weiß, wenn es fertig ist, nicht, was es gelesen hat;

denn der Geist ging über der Form verloren. Diese nöthige mechanische Fertigkeit muß von vorn herein mit einer richtigen, reinen und deßhalb deutlichen Aussprache aller und jeder Laute gepaart seyn, so wie vom Anfange an die Quantität oder Länge und Kürze der Sylben und Wörter ins Auge gefaßt werden muß. Alle provinzielle Sprachverschlechterungen sind, sobald und wann sie sich zeigen, vom Lehrer zu bekämpfen, da auch dergleichen Untugenden den Eindruck des Ganzen schwächen. Der Elementarlehrer hat hier eine eben so wichtige, als schwere Aufgabe; Ausdauer, stete Wachsamkeit und Geduld sind ihm zur Lösung derselben vorzüglich nothwendig. Er vergesse hierbei nicht, daß die reine Aussprache, so wie die Beobachtung der Sylben- und Wörter-Quantität hauptsächlich Sache der Nachahmung ist, und daß das Kind also um so eher seinen deßfallsigen Forderungen entsprechen wird, je mehr er ihm darin überall ein gründliches Muster ist. Tritt der Schüler in eine obere Abtheilung oder Klasse, so ist nach Beseitigung des oben bezeichneten das Geschäft des Lehrers noch schwieriger, indem er nicht allein das bereits Gesagte noch immer beachten, sondern vorzüglich von nun an noch mehr in den Geist der Sache eingehen und also mehr auf den Geist wirken muß. Obgleich überall darauf zu achten ist, daß das Kind laut spreche und laut lese, so ist dieß doch vorzüglich bei reiferen Schülern zu empfehlen, da es sich bei kleineren nicht immer so consequent durchführen läßt, indem hier theils die Schüchternheit des Neulings, theils die Unsicherheit bei der Sache selbst, oft aber auch köperliche Schwäche bedeutende Hindernisse in den Weg legen. Bei reiferen Schülern muß aber durchaus auf das laute und deutliche Lesen mit Beharrlichkeit gehalten werden, jedoch in der Art, daß der Schüler nicht in das Extrem, — ein widriges Schreien, — verfällt. — Das Warum ist zu klar, als daß es erörtert zu werden brauchte, wäre auch davon abzusehen, daß sich in dem leisen Lesen eine Mattigkeit und Stumpfheit ausspricht, welche unmöglich vortheilhafte Meinungen von einer Schule einflößen kann. Also laut und deutlich lese der Schüler, aber er lese auch langsam. Schnell lesen, sagt Demeter, ist die Mutter alles Schlechtlesens, und er sagt dieß mit Recht. Nicht allein, daß ein zu eiliges Lesen den Leser hindert, auf den Inhalt seines Pensums zu

achten, und denselben gehörig aufzufassen; es verträgt sich auch selten bei Kindern mit der von ihnen bereits errungenen mechanischen Fertigkeit, bewirkt Stottern, Anstoßen und dergleichen Fehler, durch welche schon der bezweckte Eindruck beim Zuhörer geschwächt wird. Man findet, sonderbar genug, gerade bei den Schülern, welche die wenigste mechanische Fertigkeit besitzen, die größte Sucht zum Schnelllesen, als wollten sie gleichsam hierdurch ihre Schwächen verbergen. Dieses Schnelllesen, zu welchem ich auch namentlich die Nichtbeachtung der Scheidezeichen rechne, ist ein gefährlicher Feind alles Schönlesens, gegen den aber desto beharrlicher zu kämpfen ist. — Wie, davon weiter unten. —

Außer den genannten Punkten fasse nun der Lehrer bei seinem Unterrichte ja noch ins Auge, daß seine Schüler ihr Lesestück gehörig verstehen. Unrecht wäre es, von einem der lateinischen Sprache Unkundigen den logisch und ästhetisch schönen Vortrag einer Rede Cicero's zu verlangen; aber eben so unrecht ist es auch, von Kindern ein euphonisches Lesen zu fordern, wenn sie den Lesestoff nicht gehörig verdaut oder verstanden haben. Verstehen muß der Schüler das, was er liest, verstehen in allen seinen Theilen, und erst wenn dieß erreicht ist, sind Früchte rechter Art zu hoffen. Hierin liegt die Hauptbedingung zur Erreichung des Zwecks.

Durch das Verständniß des Gelesenen wird der Geist befähigt, das Wesentliche vom Unwesentlichen zu sondern, durch dieses Verständniß wird das Gemüth vom Inhalte des Lesestückes ergriffen, und eine solche Erregung muß sich auch äußerlich im Lesen kund geben. Das Kind wird von dem Gelesenen erwärmt, es findet Gefallen daran und fühlt das Dargestellte selbst lebendig mit. Dieß ist ein Hauptziel, denn nur das, wovon ich ergriffen bin, und was mich selbst anspricht, werde ich so recht aus der Fülle meines Herzens wiedergeben können. Und diese Manifestation des innern geistigen Zustandes, welcher durch das Gelesene erzeugt wurde, ist nun die letzte Aufgabe. Der Lehrer wirke also dahin, daß das Kind durch sein Lesen zeige, es habe den Stoff verstanden und sey davon ergriffen. Oft geschieht dieß unwillkührlich und unbewußt von Seiten des Schülers, öfter und meistens aber muß der Lehrer durch Wort und Beispiel dazu anleiten. Fassen wir nun das

bereits Gesagte nochmals zusammen, so ergibt sich, daß der Lehrer zur Erreichung seines Zweckes darauf zu sehen habe, daß das Kind:

a) Rein, deutlich und laut,
b) langsam lese,
c) das Gelesene verstehe und empfinde, und
d) dieß durch sein Lesen zu erkennen gebe.

Fassen wir nun die Mittel ins Auge, durch welche obige Zwecke erreicht werden, und beantworten demnächst die Frage:

„Wie bezweckt man das reine deutliche und laute Lesen?“

Eine reine Aussprache des Kindes wird vorerst nur derjenige fördern können, der da selbst weiß und fühlt, was rein und deutlich sprechen heißt, und der selbst als Norm, nach der sich die Kinder bilden müssen, richtig spricht. Vergessen wir nicht, was schon früher bemerkt wurde, daß nämlich hierbei Nachahmung die Hauptsache bleibt. — Wem soll aber das Kind nachahmen, wenn nicht dem Lehrer? Falls dieser selbst schlecht spricht, wie kann er da hören, was falsch, verbessern, was unrichtig, und überhaupt nur verlangen, daß seine Schüler es besser machen? Zu bedauern, und fast unerklärlich ist es daher, zu finden, daß noch manche Lehrer auf den Körper ihrer Gedanken, auf die Sprache, wenig oder gar nicht achten, und noch mehr zu bedauern, daß manche ihre derartigen Mängel gar nicht erkennen! Wenn von jedem gebildeten Menschen eine schöne, richtige Sprache verlangt wird, so gilt dieß noch ganz besonders vom Lehrer, dessen täglicher Beruf Sprechen ist. Die Lautirmethode ist es, welche zur richtigen und reinen Aussprache die beste Anleitung und Gelegenheit in den Händen eines tüchtigen Lehrers gibt, und sie benutze er in den ersten Anfängen gleich zu dem in Rede stehenden Zwecke. Er leite die Kinder an, vorzüglich die Vokale richtig auszusprechen und nicht mit einander zu verwechseln, wie dieß so oft noch geschieht, und man daher Vegel anstatt Vögel, heite statt heute 2c. hört. Ferner stößt man nicht selten auf eine eigenthümliche Trägheit der Sprachorgane, vermöge welcher der Schüler, das scharfe, schnelle Ausstoßen der Luft vermeidend, sich gern durch Einschiebung eines ungehörigen Lautes, besonders des e die deßfallsige Anstrengung zu ersparen sucht,

wenn zwei Consonanten hinter einander folgen. So hört man Milech statt Milch, Hilefe statt Hilfe u. s. w. Gegen all' diese Fehler kämpfe der Lehrer durch sein eigenes Vorbild, Geduld und Ausdauer; andere Mittel gibt es nicht. Für das Lautlesen wirke man durch freundliche, und wo das nicht hilft, durch ernste Ermunterung, ja besonders, wenn der Grund des Gegentheils im Eigensinn oder beharrlicher Trägheit liegt nöthigenfalls durch Strenge. Man stelle das leise lesende Kind in eine entfernte Ecke des Zimmers und lasse es nun seine Stimme so erheben, daß es auch von den am weitesten sitzenden Mitschülern verstanden wird. — Haben sich die Schüler, sey es durch anfänglich lässige Behandlung, oder aus sonstigen Ursachen aber das Schnelllesen angewöhnt, so sehe man zuerst darauf, daß sie die Scheidezeichen, ohne welche es unmöglich ist, den Sinn des Lesestückes gehörig aufzufassen, gehörig beachten. Ich bediente mich hiezu eines sehr einfachen Mittels. Nachdem die Nothwendigkeit der Interpunktion gehörig an Sätzen gezeigt war, ließ ich die Schnellleser ihre vorkommenden Zeichen nach dem Zählen beobachten. Sie mußten erst bei jedem vorkommenden Scheidezeichen laut, dann leise zählen, letzteres doch aber erst, wenn ersteres eine hinlängliche Zeit geschehen war. Bei dem Komma ließ ich z. B. 1., bei dem Semikolon 2., bei dem Punkte 3., nach einem Absatze aber, wo ein neuer Hauptgedanke beginnt, 5. zählen. Die Sache scheint für den ersten Anblick freilich etwas mechanisch zu seyn. Doch soll durch sie gegen eine eingewurzelte Gewohnheit gekämpft werden, für welche eine bessere an die Stelle zu setzen ist, und dieß kann nur wieder durch Gewöhnung auf solchem Wege geschehen. Uebrigens muß ja auch die Beobachtung der Scheidezeichen nach und nach von selbst größtentheils mechanisch werden, da von einem Kinde nicht zu verlangen ist, daß es ganz in das Wesen und die Feinheiten der Interpunktionen eindringe. Wir ermangeln in dieser Sache besonders noch der bestimmten Regeln; oft entscheidet das Gefühl, was wieder selten eine ganz feste, allgemein gültige Richtschnur gibt. Daher lieber eine solche, wie sie oben angegeben wurde. Sie gilt für die Satzzeichen. Was die Tonzeichen (?,!) betrifft, so weise man bei deren Beobachtung das Kind auf seine eigene, natürliche und ungezwungene

Frage- oder Aufrufungsweise hin, und lehre es, das, was es oft unbewußt thut, auch mit Vorsatz auf das betreffende Lesestück anwenden. Tritt erst im späteren Sprachunterrichte die Satzlehre mehr in ihrer Ausdehnung herzu, so wird das Ganze begründeter.

Aber auch derjenige, welcher die Scheidezeichen richtig beachtet, kann dennoch in Bezug auf die einzelnen Satztheile und die sie bildenden Worte schnell lesen, wogegen man nun entweder im Einzelnen dadurch kämpfen kann, daß der Schüler mit dem Lehrer laut nach dessen gehaltenem Zeitmaße lies't, und sich in diesem genau nach ihm richte, oder im Ganzen durch das Chorlesen nach einem von dem selbst mit lesenden Lehrer angegebenen Tempo. Da das erwähnte Chorlesen hie und da Feinde gefunden hat, so wollen wir in der Kürze darthun, was sich dafür und dawider sagen läßt, hieraus aber ein Endresultat ziehen.

Die gewöhnlichen Vorwürfe, welche man dem gemeinschaftlichen, lauten Lesen macht, bestehen darin, daß man sagt, es könne einestheils hiebei dieser oder jener träge Schüler unthätig seyn und unbemerkt dem Müßiggange fröhnen, oder es werde anderntheils dadurch in der Regel den Leseschülern ein leiernder, singender Ton, der sogenannte Schulton, zu eigen gemacht. Was erstern Vorwurf betrifft, so wird diesen die Wachsamkeit eines Lehrers, der seine Schüler kennt und sich auf den Ausdruck ihrer Gesichter versteht, der das Auge und Ohr überall hat, leicht beseitigen; ein Lehrer aber, der die genannten Eigenschaften nicht besitzt, wird auch nie verhindern können, daß seine Schüler eben sowohl bei dem einzelnen und leisen Lesen unachtsam sind. Der Werth oder Unwerth der Sache hängt also, was dieß anbelangt, ganz von der Individualität des Lehrers ab. Eben so verhält es sich auch mit dem zweiten Vorwurfe. Lies't der Lehrer in dem gehörigen Tone mit, herrscht in der ganzen Schule ein frisches, fröhliches Leben, so möchte sich schwerlich der singende, matte Leseton einschleichen, besonders wenn die Schüler ihr Lesestück verstanden haben. Im entgegengesetzten Falle kommt er auch ohne das Chorlesen.

Freilich gehört hierher das Sprichwort: Allzuviel ist ungesund! Läßt man daher nur von Zeit zu Zeit und also nicht zu

oft im Chore lesen, so wird es den Reiz der Neuheit gewähren und noch erhebliche Vortheile bringen. Da die Kürze der Zeit, namentlich in den größtentheils überfüllten unteren Klassen, es nicht immer erlaubt, alle einzelnen Schüler in einer Stunde lesen zu lassen, so kann diesem allerdings fühlbaren Mangel eben durch das in Rede stehende Chorlesen abgeholfen werden, indem durch dasselbe alle Schüler Gelegenheit bekommen, laut zu lesen und Ton und Ausdruck zu bilden. — Werden namentlich die Leseübungen nicht mit der gehörigen Lebendigkeit von Seiten des Lehrers geleitet, so ermatten sie in der Regel wegen ihres tödtenden Mechanismus den kindlichen Geist, und gerade durch dieses Chorlesen kann dann wieder einmal Leben in sie gebracht und das gänzliche Einschlafen Mancher verhindert werden. — Die Muthlosen, durch falsche Scham oft von der richtigen Betonung Abgehaltenen, werden mit fortgezogen und desto dreister, da vereintes Streben den Einzelnen wieder ins Licht stellt. Ferner wird aber auch durch den richtigen, weisen Gebrauch des Chorlesens ein lautes, langsames, die Scheidezeichen beachtendes Lesen erzielt, und wir glauben daher, es unbedingt in der Art empfehlen zu dürfen, daß nur das gemeinschaftlich laut gelesen wird, was schon vorher durchgegangen, und von mehreren, besonders geübteren Schülern gut gelesen wurde.

„Wie wirkt man nun dahin, daß das Kind das Gelesene verstehe?“

Will Jemand das, was er lies't, verstehen, so muß er aufmerksam lesen, und hieraus geht schon hervor, worauf also der Lehrer vorzüglich zu sehen hat. Damit nun das Kind aufmerksam lese, oder seine Gedanken auf das Lesestück richte, befolge er beim Aufrufen der Einzelnen durchaus keine für den Schüler sichtbare Reihenfolge, sondern sey bald hier, bald da, und bewirke so, daß das Kind wenigstens mechanisch beständig mitlies't. Hier ist eben ein Moment, durch welchen der Leseunterricht der Orthographie förderlich wird, indem, wie wir später an dem betreffenden Orte sehen, die Rechtschreibung vorzüglich durch das Auge erlernt seyn will.

Damit der Geist aber sich dem Lesestück zuwende und dieses dem Sinne nach erfasse, muß freilich noch ein anderes Mittel benutzt werden. Ich ging hierbei immer in folgender Art zu Werke. Die Schüler mußten das vorliegende Pensum erst für

sich leise durchlesen, und hierauf wurde dann der Inhalt des Gelesenen abgefragt. Da die Kinder wußten, daß letzteres geschah, so waren sie hierdurch gewissermaßen gezwungen, nicht bloß auf die Form, sondern auch auf die Gedanken selbst zu achten, oder beim Lesen aufmerksam auf den Sinn des Lesestück zu seyn. Dieß hat wesentliche Vortheile. Blicken wir nur, um diese noch näher zu beleuchten, auf die untere Volksklasse. Der gemeine Mann lies't, und lies't meistens ohne zu wissen, was er eigentlich gelesen hat. Soll er etwas recht verstehen, so muß es ihm vorgelesen werden, oder er muß es selbst laut lesen. Letzteres ist besonders häufig der Fall. Der Grund hiervon liegt eben darin, daß er nicht gewohnt ist, Lesen und Denken zu verbinden. Dieß, also auch das Verstehen, wird ihm erleichtert, wenn er die Sache durch zwei Sinne seinem Geiste zuführt. Was nützt ihm aber unter so bewandten Umständen die mühsam errungene mechanische Fertigkeit? Das ist ja die Aufgabe der Schule, daß sie für das Leben bilde, und daher gewöhne sie auch schon frühzeitig ihre Zöglinge zum denkend Lesen und lesend Denken.

Zu erwähntem Abfragen füge man noch nöthige Sach- und Worterklärungen, so daß Alles klar und verständlich werde. Hierauf lasse man auch wohl das Gelesene vom Kinde selbst noch einmal zusammenstellen und vollständig, wenn sich sonst der Stoff dazu eignet, wiedererzähen. Obgleich letzteres nur indirekt den Lesezwecken förderlich ist, so können wir es doch nur empfehlen, weil dadurch Gewandtheit im mündlichen Ausdrucke sehr gefördert wird, und dieß ja eben eine Hauptaufgabe sämmtlichen Sprachunterrichts ist, zu welchem auch das Lesen gehört. Sprechen lernt man am Besten durch Sprechen. Aller Sprachunterricht ist ohne wirkliche Sprach- und Sprechübungen ein gepflügter, aber unbesäeter Acker. Das Wiedererzählen einer Begebenheit und zwar mit andern Worten ist auch der untrüglichste Beweis, daß man das Gelesene ganz verstanden habe, und es ist wichtig, daß der Lehrer sich überzeuge, ob bei seinen Schülern ein wahres Verständniß Statt findet.

„Wie soll nun der Lehrer darauf hinwirken, daß seine Schüler das Gelesene auch empfinden?“

Die Lösung dieser Frage läßt sich mehr durch lebendiges Beispiel, als durch Worte in ihrem Wesen zeigen. Der ächte Lehrer, welcher Alles mit Feuer, Kraft und Liebe anfaßt, wird sie bald lösen, auch ohne anderweitige theoretische Winke; denn, da er selbst geneigt ist, Alles lebhaft zu fühlen, und selbst Alles mit thatkräftiger Wärme ergreift, so wird auch diese belebende Wärme wie ein elektrischer Funke auf seine Schüler übergehen und diese aufregen. Der Buchstabe tödtet, erst der Geist macht lebendig; daher Kraft, physische und psychische! —

Es liegt übrigens in dem Wesen des Menschen, also auch im Kinde, daß er das Nahe mit mehr Liebe, als das Entferntere erfaßt, und daß das, was ihn unmittelbar angeht, ihn auch mehr ergreift, als das, was für ihn nur mittelbares Interesse hat. Soll also das Kind das Gelesene empfinden, so lege der Lehrer es ihm nahe; er mache, daß es sich hineindenke, daß es fast glaube, selbst die handelnde Person zu seyn, und mit gesteigerter Theilnahme den Faden der Geschichte verfolge. Es darf ihm die darin enthaltene Begebenheit nicht fremd seyn, es muß sie in seinem eigenen kleinen Leben sehen, muß sich als selbst darin verwoben betrachten, und so jede vorkommende Situation mitfühlen. Hier stoßen wir natürlich auf Anforderungen, die bei so bewandten Umständen der Lehrer auch an das Lesebuch stellen muß, und zugleich auf einen faulen Fleck solcher Schriften. Sie enthalten in der Regel zu wenig schöne und ansprechende Erzählungen aus dem Kinderkreise und sind dagegen mit Realienwuste, der doch nur in trockenen Abrissen ohne Frische besteht, angefüllt. Daran kann das Kind nur mechanisch, nie aber mit Ausdruck und Gefühl lesen lernen. Die Lesebücher sollen Alles seyn, und sind daher oft gar Nichts.

Obiges ist es aber, wornach der Lehrer bei Lösung der in Rede stehenden Frage zu streben hat. Wie er es erstrebe, beantworten wir, wie schon angedeutet, damit, daß er sich selbst bemühe, mit Kindern Kind im edlen Sinne zu werden, daß er bei dem erwähnten Abfragen das Gelesene durch lebendige Schilderungen und anregende Fragen belebe, durch nöthige Ausschmückungen das Bild colorire und so dem Ganzen Athem einhauche. — Wie würdest du da wohl gesprochen haben? — Wie mag dem Kinde wohl zu Muthe gewesen seyn? — In was

für einem Tone hat da wohl der Vater geredet? rc. Das sind Fragen, die hier zum Zwecke führen und an ihrem Platze stehn.

Die Worte des Lehrers müssen die Farben seyn, durch welche dem Kinde das Bild hell und freundlich, oder trübe und traurig dargestellt wird, und Blick, Miene und Ton seiner Schüler mögen ihm dann sagen, ob er das Rechte, nämlich das Herz getroffen hat. Alles dieß muß mit in das Abfragen des Gelesenen verwebt werden, so wie auch das, was ich jetzt noch kurz zu erwähnen gedenke. Mögen immerhin die Lesestunden hierdurch eine eigenthümliche, dem sie einseitig Betrachtenden, welcher sich bloß an den Titel derselben hält, fremdartig scheinende Gestalt bekommen, so sind sie nach unserer Meinung dann erst gerade das, was sie seyn sollen, nicht dem Mechanismus und Schlendrian huldigend, sondern den Geist und das Herz belebend. Jetzt hätte nun der Lehrer noch besonders darauf zu sehen, daß das Kind das Wichtige vom minder Wichtigen unterscheidet und jenes durch Modulation der Stimme oder Betonung hervorhebt. Auch dieß muß gesprächsweise und heuristisch geschehen, so daß das Kind selbstthätig ist und den Grund seines Verfahrens einsieht.

Nehmen wir z. B. aus der Erzählung in Wilmsens bekanntem Kinderfreunde: „Der kleine Verschwender“ die ersten Sätze:

„Vater Erich hielt seine Kinder früh dazu an, daß sie „durch Arbeit Etwas erwerben mußten. Seine Töchter „nähten und strickten auch außer den Schulstunden, und er „kaufte ihnen dann zuweilen ihre kleinen Arbeiten ab. Seine „Söhne drechselten und machten allerlei Papparbeiten. „Auch diese kaufte ihnen Erich ab, wenn sie sauber und „nett gemacht waren u. s. w.“ — Hier würden wir in folgender Weise auf die zu betonenden Wörter aufmerksam machen:

Von wem wird im ersten Satze etwas erzählt? — Was für ein Wort ist also Subjekt? — Welches Wort sagt dir, von wem die Geschichte handelt? — Was mußt du daher beim Lesen in Hinsicht auf dieses Subjekt thun? — Wozu hielt Vater Erich seine Kinder an? — Wodurch sollten sich sich Etwas erwerben? — Kann man sich auch auf andere Weise Etwas erwerben? — Wodurch zum Beispiel? — Ist dieß löblich? — Welcher Erwerb ist nur lobenswerth? — Welches Wort

muß also hier betont werden? Wenn ihr etwas Tüchtiges lernen wollt, wann müßt ihr da anfangen? Warum in eurer Jugend, also früh? Wann hielt Vater Erich seine Kinder zur Arbeit an? — Und warum? — Welches Wort verdient also Betonung? — Von wem wird im folgenden Satze erzählt? — Welches Wort ist daher betonenswerth? — Was thaten aber die Töchter? — Strickten sie bloß in den Schulstunden? — Wann noch? — Ist der, welcher allein in der Schule arbeitet, schon fleißig? — Welcher Schüler ist aber fleißig? — Wie waren also Erichs Töchter und warum? — Welches Wort muß also betont werden? — Im Verlaufe unserer Erzählung heißt es, daß Erichs Kinder immer Geld in Händen hatten. Warum? — Was ist die Ursache davon? — Was muß also betont werden? — Aber nicht bloß die Töchter waren so arbeitsam, sondern wer noch? — Wodurch willst du dieß beim Lesen zu erkennen geben? — Was that Vater Erich mit den von seinen Söhnen gefertigten Papparbeiten? Wann that er dieß nur? — Und warum nur dann? — Was für eine Absicht hatte also Vater Erich, wenn er die Arbeiten nur unter dieser Bedingung kaufte? — Was muß also betont werden? —

Der Lehrer häufe indessen bei solchen Gesprächen die Zahl der zu betonenden Wörter nicht zu sehr, weil sonst die Kinder verwirrt werden und eine allzu gehäufte Betonung auch beim Zuhörer keinen sonderlichen Eindruck macht.

Lesen die Kinder zusammenhängende Geschichten, so ist es ferner an der Zeit, daß der Lehrer auf die vier Satzarten und deren Betonung aufmerksam mache. Es kann dieß jedoch auch schon beim Sprachunterrichte geschehen, wo einzelne derartige Sätze angeführt werden. (Siehe die Denkübungen II. Abschn. 8. Lection §. 2.) Er zeige und entwickele, daß der Erzählsatz Ruhe ausdrückt, und daß zwischen dem Lesen des Frage-, Wunsch- und Befehlsatzes ein großer Unterschied ist.

Der Fragesatz hat den Ton in jenem Worte, worüber der Fragende Auskunft wünscht, und endigt mit einer Tonhebung. Z. B. Ist die Seele unsterblich?

Im Wunschsatze wird das Objekt des Wunsches durch Betonung hervorgehoben, und endigt derselbe mit einer Tonsenkung, wobei jedoch die Stimme nicht zu der Ruhe kommt,

mit welcher ein Erzählungssatz endet. Z. B. Möchtest du nie vom Pfade der Tugend weichen! —

Der Befehlssatz erhält den Hauptton in dem Worte: was allein stehend schon den Hauptbegriff ausdrücken würde! Er endigt mit einer Tonhebung. Z. B. Ihr sollt still seyn, Hilf dem armen Manne! — Still! Hilf! drücken hier schon allein den Hauptbegriff aus und haben Satzeswürde. — Oft ließ ich auch nach solchen Denk- und Sprachkraft schärfenden Gesprächen die selbst aufgefundenen betonenswerthen Wörter von den Schülern in ihren Lesebüchern durch einen schwachen Bleifederstrich bezeichnen. Dieß geschah indessen nur zu Anfange des Cursus und hörte späterhin ganz auf. Es hat dieses Verfahren Einiges wider sich. Mechanisch kann es indessen nicht wohl seyn, da sich der Schüler dabei des Grundes bewußt ist; ein solches Zeichen beugt aber dem anfänglich so oft eintretenden Vergessen vor und erleichtert das richtige Chorlesen.

Gehen wir nun zur Beantwortung der letzten Hauptfrage über:

„Wie wirkt der Leher dahin, daß seine Schüler das auf bisherigen Wegen Erkannte und Empfundene auch durch ihr Lesen zu erkennen geben?“ —

Der beste Weg zum Ziele ist hier der Weg der Güte. Freundlichkeit, liebevolle Anerkennung auch des schwächsten Versuchs ermuntern, wenn hingegen spottender Tadel einschüchtert und ein freudiges Hervortreten hindert. Eine unermüdliche Beharrlichkeit und Geduld müssen auch das Ihrige dazu beitragen. Nicht zu übersehende Hauptsache bleibt aber das lebendige Beispiel, entweder von Seiten der bessern Schüler oder des Lehrers selbst. Erstres, wie es schon Schlez seine, Richard im Denkfreunde anwenden läßt, wirkt ungemein, da die Kinder sehen, daß Jemand ihres Gleichen fähig ist zu dem, was der Lehrer will; sie halten ihre Aufgabe dann für minder schwer, der Nachahmungstrieb wird angeregt, und sie gehen mit freudigerem Herzen an die Lösung. Das Beispiel des Lehrers ist aber immer die unentbehrlichste Hauptsache. Wir geben gern zu, daß ein Lehrer, wenn auch selbst der erbärmlichste Schreiber, schlägt er sonst einen methodischen Weg

ein, gute Calligraphen bildet; allein mit dem euphonischen Lesen ist es nicht so. Beim Schreiben bieten gute Vorschriften, welche überall leicht zu haben sind, dem Kinde Anschauung, sind ihm die verwirklichte Theorie und eine Richtschnur, an die es sich in zweifelhaften Fällen halten kann. Beim Lesen darf die Anschauung durch den Gehörsinn auch nicht fehlen; diese muß der Lehrer zu geben im Stande seyn, und in ihrer Ermangelung ist kein sicheres Fortschreiten zum Ziele denkbar, wie ohne Anschauung überhaupt keine Erkenntniß möglich ist. Der Lehrer ist dem Schüler das Ideal, nach dem er sich, selbst unbewußt, richtet, und ist dieses Ideal ein schlechtes, so werden auch die Schüler nichts Ordentliches leisten. Lies't deßhalb der Lehrer gut, und lies't er dann nur öfters vor, so kann er es auch bei mittelmäßigem Unterrichte dahin bringen, daß einige Kinder gut lesen; ist ersteres aber nicht der Fall, so wird auch der methodischste Weg mit geringen Früchten lohnen. Ein wichtiger Grund für die Bemühungen der Lehrer, selbst im euphonischen Lesen fortzuschreiten.

Das nach den gegenwärtig vorgelegten Ansichten eingerichtete Verfahren in jeder einzelnen Lesestunde, deren die Oberklassen wöchentlich wenigstens drei, die Mittelklassen aber vier haben müssen, wäre nun folgendes:

a. Leises, achtsames Lesen von Seiten der Schüler.

b. Abfragen des Gelesenen und Unterhaltungen darüber; dienend
   1) zum Verständnisse,
   2) zum Empfinden,
   2) zur Betonung
   } des Gelesenen.

c. Möglichst gutes und langsames Vorlesen von Seiten des Lehrers.

d. Lesen von Seiten der Schüler,
   1) der geübtern,
   3) der schwächern,

und zwar mehrmaliges Lesen ein und desselben Abschnittes, bis er von der Mehrzahl genügend wiedergegeben wird. — Besser, wie Diesterweg sagt: Eine Erzählung zehnmal, als zehn Erzählungen einmal. Das öftere Lesen ein und desselben Abschnittes ist für die Kinder durchaus nicht langweilig, sobald

der Lehrer dabei auf richtige Betonung hält. Dann ist Selbstthätigkeit und froher Wetteifer vorhanden.

Möchte man doch ja dem höhern Leseunterrichte die Aufmerksamkeit, deren er in so hohem Grade würdig ist, nicht entziehen. Was haben denn unsre Schüler, wenn sie herangereift sind, sonst in der Schule für's Leben gewonnen? Wo sind nach wenigen Jahren die geographischen, die geschichtlichen und naturhistorischen Kenntnisse, die Menge von Namen und Zahlen hin? Sie sind verschwunden, oder das, was von ihnen zurückbleibt, ist wenigstens nicht viel mehr als Nichts. Und nun, nach mühsam auf den Schulbänken verschwitzten 8 — 9 Jahren können sie oft nicht ordentlich lesen, d. h. lesen in dem Sinne, wie angedeutet. Haben sie es aber einmal erlernt, so wird es fester haften, als alle obengenannten Kenntnisse, weil es ein reines Produkt formaler Bildung und nichts Mechanisches ist. Welch' mannichfaltige Quellen schöner Lebensgenüsse, die erheben und veredeln, sind dem eröffnet, der lesen, wirklich lesen kann!

Da wir bis jetzt in vorstehender Abhandlung gezeigt haben, wie wichtig einestheils der Leseunterricht überhaupt sey, und anderntheils die Nothwendigkeit eines guten Lesens von Seiten des Lehrers bewiesen, so scheint es uns nicht überflüssig, nachträglich noch einiger Mittel zu erwähnen, durch deren Gebrauch der Unterrichtende seine eigne Gewandtheit und Kunst des Ausdrucks im Lesen vermehrt.

Will der Lehrer durch eigene Uebung die schwere Kunst des Schönlesens lernen, so suche er:

1) selbst in den Geist seines Lesestücks einzudringen. Er lese es zu diesem Zwecke aufmerksam durch, überdenke dasselbe und suche zu verstehen.
2) Dann merke er auf die Wörter, welche besonders Wichtiges bezeichnen, Gegensätze bilden, Leidenschaften oder Affecte 2c. ausdrücken, und hebe diese durch Betonung hervor.
3) Er suche in sich selbst die Empfindungen hervorzurufen, welche das Lesestück ausspricht, setze sich in die Lage der Person, von welcher erzählt wird, und denke, wie er an ihrer Stelle gesprochen haben würde.
4) Es giebt verschiedene Anleitungen zum Deklamiren, z. B.

von Kerndörfer, Solbrig und Andern, in denen die zu betonenden Wörter mit gesperrten Lettern gedruckt sind und in Anmerkungen über das Melodische, Rhythmische und Dynamische Winke gegeben werden. Aus einem solchen Buche schreibe man sich irgend ein Stück in Prosa oder Poesie ab, überlege, welche Wörter zu betonen sind, mit welchem Stimmenwechsel gelesen werden müsse, und vergleiche die gewonnenen Resultate mit dem, was das Vorbild sagt oder zu erkennen giebt. Bei etwaigen Differenzen der Ansichten forsche und prüfe man oder frage, falls dieß fruchtlos, Andere um Rath.

5) Man merke auf das Beispiel guter Leser, Schauspieler und Deklamatoren und suche den Grund zu finden, warum der Vortragende so und nicht anders betont, warum er gerade diese oder jene Stelle mit solchem Gefühle gesprochen. — Hat man einen Freund, der im Schönlesen gewandt ist, so nehme man diesen zu Hilfe und lerne durch ihn und sein Beispiel. Die Zeit kann nicht besser benutzt werden.

6) Man studire, um sich des Grundes bei seinem Verfahren bewußt zu werden, die Regeln für das Lesen im höhern Sinne, und wende solche praktisch an. Diesterwegs höhere Leselehre ist hier sehr zu empfehlen.

7) Man studiere seine eigene Muttersprache und besonders deren Satzlehre. Manches wird dadurch klarer, Alles begründeter.

8) Man ringe endlich vor Allem immer mehr nach einer höhern Bildungsstufe.

Je mehr der Lehrer sich in geistiger Hinsicht hebt, desto mehr gewinnt er für die Sprache und das Lesen. Also vorwärts und nie auf der Bahn des Fortschreitens gerastet, nie dem Wahne gehuldigt, als sei man fertig im Streben!

III.

Recensirende Bücher-Anzeigen.

1.

Manuel de l'instituteur primaire, ou principes généraux de pédagogie suivis d'un choise de livres à l'usage des maîtres et des élèves et d'un précis historique de l'éducation et de l'instruction primaire, par *A. Maeder*. 3me édition. Ouvrage approvè par le Conseil royal de l'instruction publique. Strasbourg et Paris chez Levrault. 1841.

Handbuch für den Primärlehrer oder: Allgemeine Principien der Pädagogik, nebst der Aufzählung einer Auswahl von Büchern zum Gebrauche für Lehrer und Schüler und einer gedrängten Geschichte der Erziehung und des Primärunterrichtes, von A. Mäder. 3te Auflage. Ein von dem königlichen Conseil des öffentlichen Unterrichtes gutgeheißenes Werk. Straßburg und Paris bei Levrault. 1841.

Wir bringen dieses Mal etliche französische Schulschriften zur Anzeige. Nicht als hätten wir an deutschen Mangel, oder als müßten wir, was Erziehung und Unterricht betrifft, von Frankreich lernen, oder als wären die Schulschriften, die wir anzeigen, das Beste, was in französischer Sprache geschrieben wurde u. s. w. Nein, wir wurden wiederholt um die Anzeige nachfolgender Schriften ersucht, und wir finden es in der Ordnung, dem Ansuchen zu entsprechen. Was wir anzeigen, ist allerdings nichts Großartiges auf dem Felde der Pädagogik, aber doch Brauchbares. Wir erkennen darin das Streben, auch jenseits des deutschen Vaterlandes den Unterricht zu verbessern, und zwar nach dem Vorbilde und Muster Deutschlands; beides ist nur erfreulich, letzteres noch ehrenvoll für uns.

Die große Nation, die von Niemanden lernen zu dürfen vermeinte, die sich vielmehr für die Lehrerin der Nationen hielt, will sie ein tüchtiges, geordnetes Unterrichtswesen überhaupt, und ein nutzbringendes Elementar-Schulwesen insbesondere, wird bei uns Deutschen in die Schule gehen müssen, wie denn Cousin deßhalb Deutschland durchreiste, und wie die nachstehenden, wenn gleich aber nicht besonders bedeutenden

französischen Schriftchen beweisen, deren Verfasser in den Vorreden den deutschen Pädagogen das Wort sprechen und nach ihren Mustern arbeiteten. Nun zur näheren Besprechung der Schriften.

Nach einer kurzen Vorrede gibt der Verfasser Vorbegriffe und den Plan des Buches. In der ersten Abtheilung: De l'éducation, über die Erziehung enthält das erste Capitel: Idées générales sur l'éducation et indication des parties dont elle compose = Allgemeine Ideen über Erziehung und deren Theile; das zweite Capitel handelt: De l'éducation physique = von der physischen Erziehung, das dritte: De l'éducation intellectuelle = von der intellectuellen Erziehung; das vierte: De l'éducation esthétique = von der ästhetischen Erziehung; das fünfte: De l'éducation morale = von der moralischen Erziehung.

Der zweiten Abtheilung: De l'instruction = vom Unterricht, erstes Capitel handelt: Des formes générales et des parties de l'instruction = von den allgemeinen Formen und den Theilen des Unterrichtes — von den verschiedenen Unterrichtsmethoden; das zweite: De la lecture = vom Lesen; das dritte: De l'écriture = vom Schreiben; das vierte: De la lanque maternelle = von dem Unterricht in der Muttersprache; das fünfte: De l'arithmétique = vom Rechnen; das sechste: De la Religion = von der Religion; das siebente: Du chont = vom Gesang; das achte: Des connaissances accessaires = von den gemeinnützigen Kenntnissen: Naturgeschichte, Naturlehre, Technologie; Geographie, Geschichte, Gesetzgebung, Geometrie, u. s. w.

Die dritte Abtheilung: De l'organisation intérieure des écoles = von der innern Organisation der Schulen, handelt von den Mobilien, der Gesundheit, der Disciplin und dem Lektionsplan der Schule.

Die vierte Abtheilung: Des devoirs spéciaux des instituteurs et desmoyens de les accomplir = von den besondern Obliegenheiten der Lehrer und den Mitteln sie zu erfüllen, betrachtet den Lehrer in seinen verschiedenen Verhältnissen zu den Schülern, zu den Eltern, zu den Vorgesetzten, zur Kirche u. s. w. Die fünfte Abtheilung: Choix de livres à l'usage des instituteurs et des éléves = Auswahl von Büchern zum Gebrauche für Lehrer und Schüler, führt Bücher an 1) für Lehrer; 2) für den Schulgebrauch; 3) für Schulbibliotheken.

Die letzte Abtheilung: Précis historique de l'éducation et de l'instruction primaire = gedrängte Geschichte der Erziehung und des Primär-Unterrichtes, unterscheidet folgende vier Perioden: I. Depuis le temps anciens jusqu' à l'établissement du christianisme = von den alten Zeiten bis zur

Gründung des Christenthums. II. Depuis l'ère chretienne jusqu' à la renaissance des lettres = von der christlichen Zeitrechnung bis zum Wiederaufleben der Wissenschaften. III. Depuis la renaissance des lettres jusqu' à Jean-Jacques Rousseau = vom Wiederaufleben der Wissenschaften bis zu Jean-Jaques Rousseau. IV. Depuis Jean-Jaques Rousseau jusqu' à nos jours = von Jean-Jaques Rousseau bis auf unsere Tage.

Die Art der Anlage und der Bearbeitung vorstehenden Manuels läßt sich wohl schon aus dem Titel unschwer errathen. Es finden sich nämlich in diesem Werklein Erziehung und Unterricht nicht weitläufig, allseitig und gründlich behandelt und besprochen, sondern die Hauptgrundsätze sind nach Nummern, wohl in zusammenhängender Aufeinanderfolge, aber ohne alle weitere Auseinandersetzung und Begründung hingestellt. Was der Verfasser durch Studium und Selbsterfahrung als die vorzüglichsten, leitenden Principien, in Erziehung und Unterricht gefunden und erkannt, hat er kurz zusammengestellt. Hier hast du nur Axiome oder Grundsätze; ihre Erklärung, Nachweisung, die begründenden und erläuternden Commentare dazu sind die größeren Werke ausgezeichneter Pädagogen, aus welcher hier die Quintessenz gegeben wird. Die Arbeit ist in diesem Sinn keine eigenthümliche, originelle, weil der Herr Verfasser bloß excerpirt und zusammengestellt hat, und dabei vorzugsweise deutsche Pädagogen vor Augen hatte, z. B. Brentano, Demeter, Denzel, Diesterweg, Harnisch, Müller, Niemeyer, Overberg, Schwarz, Zeller u. s. w., welche, wie er in der Vorrede bemerkt, eine solche Anzahl trefflicher Lehrer gebildet haben, daß der Elementarunterricht Deutschlands ein Gegenstand der Nacheiferung selbst für die größten Nationen (versteht sich also auch für Frankreich) geworden.

Ist indeß die Arbeit weder nach Inhalt, noch nach Darstellung, etwas Großartiges und Originelles, wodurch Pädagogik und Methodik in Fortschritt gewinnen könnte, so hat der Verfasser den Lehrern seines Landes ein recht brauchbares Vademecum gegeben, ähnlich dem von Münch herausgegebenen resp. der letzten Abtheilung des Münch'schen Vademecums, welches die Goldkörner aus Woltmann's Tagebuch enthält; nur daß die Goldkörner von Woltmann mehr an der Zahl, noch reiner und gediegener, praktischer, vom Sonnenstrahl des Christenthums beleuchtet, glänzender sind als die Ideen und Maximen, welche Mäder in sein Manuel zusammengesammelt.

Derartige Arbeiten haben unseren ganzen Beifall, und ähnliche Handbücher wünschen wir besonders in den Händen jüngerer Lehrer. Sie sind die Leuchtthürme, die Leitsterne, der Wegweiser auf dem Gange durch das große Feld der Pä-

dagogik und durch das keineswegs leicht zu passirende Gebiet des Unterrichtes. Hat ein jüngerer Lehrer eine solche Principiensammlung nicht bloß gelesen, und verstanden, sondern sie seinem Geiste und Gedächtnisse der Art eingeprägt, daß die Hauptidee ihm immer vor Augen schwebt und jeden Augenblick, wie sie sind und heißen, zu Gebote stehen, prüft er allen und jeden Unterricht an ihnen und läßt er sich von ihnen leiten und führen — sein Unterrichten und Erziehen wird gewiß ein vernünftiges und erfolgreiches seyn, und er wird vor Abwegen und Abirrungen bewahrt werden. Was hilft zuletzt eine Menge selbst gründlichen Wissens, wenn nicht die wenigen Hauptprincipien, um die sich alles Wissen dreht, und mit deren Darlegung und Begründung die Wissenschaft sich beschäftigt, Fleisch und Blut geworden, dem Kopfe und dem Gedächtniß eingeprägt sind, daß sie, als die wahren Anhalts- und Lichtpunkte, den Erziehungs- und Unterrichtsweg beleuchten und sicher zeigen. Es gibt Leute, sie sind viel draußen in der Welt, sie machen Reisen über Reisen, und doch bekennen sie selber, daß sie linkisch und unbehülflich im Finden der Wege seyen, und nur zu leicht sich verirren. Also geht es auch in Pädagogik und Methodik. Man ist eine Menge Wege und Stege gegangen; hat aber, vor sich hinsinnend und studirend, die Wegweiser und den Weg selber nicht beachtet, und ist so vor lauter Wegen auf dem eigentlichen, sicheren und kurzen sehr unbekannt: während ein anderer, vielleicht weniger gereist und gewandert, aber treu und fest die Orientirungs- und Leitpunkte merkend, und die Wegweiser alle vor Augen, fest und sicher und munter und schnell den Weg macht und zum erwünschten Ziele gelangt.

Es ist damit keineswegs ausgesagt, daß es, um ein tüchtiger Lehrer und Erzieher zu werden, hinreiche, ein solches Vademecum auswendig zu lernen, und dann ans Unterrichten und Erziehen zu gehen, des guten Erfolges so sicher, als fest und sicher das Vademecum im Gedächtnisse haftet. Es soll dem künftigen Elementarlehrer eine tüchtige Vorbildung und Vorübung gegeben, er soll namentlich in den einzelnen Schulgegenständen allseitig und gründlich unterrichtet und zu deren dereinstigen praktischen Behandlung in den Elementarschulen eingeübt und angeleitet werden. Aber man versäume doch nicht, doch gewiß weniger als bisher, die Zöglinge während des Unterrichts auf die Hauptregeln aufmerksam zu machen, sie anzuhalten, daß sie aus allen Disciplinen, in welchen sie Unterricht erhalten haben, die Grundsätze aufsuchen, notiren, sammeln und auswendig lernen, solchergestalt, daß der Zögling, wenn der Unterricht geendet und der Zögling in dessen richtiges und gründliches Verständniß eingeführt ist, zugleich seine

Principiensammlung geendet hat, und diese im Allgemeinen und für die einzelnen Fächer schnell und sicher zu sagen vermöge, wie er über deren Richtigkeit und Wahrheit hinreichende Rechenschaft ablegen kann.

Verläßt der Zögling, so gebildet und ausgerüstet, das Seminar, so darf ihm nicht bange werden, je näher er der Schule kommt, wo er lehren soll. Er hat einen treuen Gehülfen und einen freundlichen Führer aus dem Seminar mitgenommen; die Modificationen, welche die besondere Schule erfordert, zu finden, wird ihm nicht schwer werden. Dem Mangel solcher Seminarbildung schreiben wir es zu, daß so oft geirrt und errando fast Alles gelernt und gelehrt werden muß. Der Lehrer, dem keine solche sichern, klaren Grundsätze zu Gebot stehen, der nicht Alles, was er liest, studirt und übt und thut, noch denselben thut und prüft, und so durch Studium und Erfahrung einerseits die Grundsätze immer mehr zum lebendigen Eigenthum macht, wie er sie dadurch andererseits immer mehr läutert und vervollkommnet, wird wohl ein vielwissender und breitschlagender Schwätzer, aber nie ein tüchtiger Lehrer werden.

Solches Lehren und solches Lernen thut aber in unserer Zeit gerade, um so mehr noth, als die ganze Richtung im Lernen und Wissen mehr auf ein extensives Vielerlei, als auf ein intensives Wenig abzielt; daher denn bei dem vielen Scheine und der glänzenden Oberfläche nur zu oft das Wesen, Mark und Kraft und Kern fehlt, woran doch Alles gelegen ist! —

2.

L'ami des écoliers; livre de lecture, à l'usage des écoles primaires. Par *A. Maeder.* Nouvelle édition. Strasbourg chez V. Levrault, rue des Juiss. Nr. 33. Paris, à son Dépôt général, chez P. Bertrand, libraire, rue Saint-André-des-Arcs, 38. 1841.

Der Schülerfreund, ein Lesebuch zum Gebrauche in den Primärschulen v. A. Mäder, neue Ausgabe. Straßburg und Paris bei Levrault. 1841.

Das vorliegende Buch zerfällt in sieben Capitel. Das erste enthält: Exercice des facultès intellectuelles. Hier wird in ganz kurzen Sätzen der Schüler belehrt: über sich als Schüler, über die Zeit und deren Eintheilung, und was in den ver-

schiedenen Zeiten und Altern geschieht, über das Haus, über die im Hause wohnenden Menschen und was sich sonst noch im Hause findet, über die Natur der Dinge, die er um und außer dem Hause erblickt, Felder, Bäume, Thiere, Pflanzen, Mineralien, Thäler, Berge, Dörfer, Städte, über Kleidung, Nahrung, Beschäftigung der Menschen u. s. w., kurz: Es werden hier ganz kurze und bestimmte Begriffe über Alles gegeben, was der Schüler von 8—14 Jahren in und an sich, in der umgebenden Natur, im täglichen Menschenleben bemerkt, und zu deren Kenntniß er durch sich und durch seine Wißbegierde getrieben wird. Zuletzt kommen kurze Fragen, oder unvollendete Sätze, welche die Schüler, wenn sie das Vorhergehende recht eingeübt, richtig gelernt und verstanden haben, beantworten und ergänzen können, und welche Uebungen zur Wiederholung dienen.

Das zweite Capitel gibt unter: Morale en action = Sittenlehre in der That, 56 größere und kleinere, zum Theil neue, zum Theil in ähnlichen deutschen Büchern schon gelesene Erzählungen und Geschichten.

Das dritte Capitel ist betitelt: Maximes, fables et poésies diverses = Maximen, Fabeln und verschiedene Poesien, und gibt, was man unter diesem Titel eines Schulfreundes erwartet.

Das vierte Capitel: Connaissance du ciel et du temps = Kenntniß des Himmels und der Zeit, belehrt über das Universum, über den gestirnten Himmel, über die Zeit, deren Eintheilung, über den Kalender, die verschiedenen Mittel, die Zeit zu bestimmen u. s. w.

Im fünften Capitel: Connaissance de la terre = Kenntniß der Erde, erhält der Schüler Unterricht über Gestalt und Bewegung der Erde; über die Atmosphäre, die Luft, und was sich in ihr begibt, über die Oberfläche der Erde, Wasser, festes Land, dann wird eine kurze Geographie gegeben, worin natürlich Frankreich am weitläufigsten behandelt wird. Daran schließt sich die Unterweisung des Schülers über die verschiedenen Productionen der Erde: Metalle, Vegetabilien, Thiere u. s. w.

Das sechste Kapitel: Connaissance de l'homme = Kenntniß des Menschen, betrachtet den Menschen 1) als organisches Wesen, den Bau des menschlichen Körpers; Verhaltungsregeln für den Zustand der Gesundheit und Krankheit; 2) als geistiges Wesen: die Seelenkräfte; 3) als sociales Wesen: Sociales Leben; Regierungsformen = Monarchien, Republiken; Rechte und Pflichten der Menschen, Stände und Gewerbe, besonders in Frankreich; kurze Völkergeschichte — namentlich des französischen Volkes.

Im siebenten Kapitel endlich: Lettres, mémoires, certificats et notes divers = Briefe, Memoire, Certificate und andere

Akte, hat der Schüler Briefe und zwölf andere verschiedene Geschäfts- und andere im Leben vorkommende Aufsätze. —

Aus dieser kurzen Inhaltsangabe ersieht man, daß das Buch Alles enthalte, was in den Schul- oder Kinderfreunden gewöhnlich vorkommt. Die Darstellung ist deutlich und verständlich. Der stete Blick auf das Leben verräth den Franzosen. Das erste Kapitel ist gleichsam die Quintessenz der übrigen, und das Werkchen pädagogisch bearbeitet, da den kommenden Jahren das Reich des Wissens immer tiefer und tiefer sich öffnet, wie das Leben des Schülers und seine Geisteskraft mit den Jahren sich entfaltet und stärket. —

3.

Manuel d'exercices intellectuels destiné aux instituteurs pouvant servir également aux mères de famille, par un ancien inspecteur des écoles primaires. Strasbourg, chez Levrault. 1843.

Handbuch zu Denk- (Verstands-) Uebungen, zunächst für Lehrer, dann auch für Familienmütter. Von einem alten Schulinspector. Straßburg. 1843.

In der Einleitung redet der Verfasser kräftig und schön von dem Nutzen und Zwecke der Denk- (Verstandes-) Uebungen; von Plan und Methode bei denselben überhaupt; endlich von der Form des gegenwärtigen Manuel's, der Art und Weise, wie man es gebrauchen soll; von den Eigenschaften des Lehrers und wirft am Schlusse einen Blick auf den Zustand der Primär-Schulen Frankreichs. Hierin sagt der Verf. die beherzenswerthe Worte: „Eine neue Aera hat für Frankreich angefangen; es wird fortschreiten trotz aller Hindernisse, unter der Aegide liberaler Institutionen auf dem Wege der Civilisation. Benützen wir den glücklichen Einfluß, den wir auf die werdende Generation üben, um ihr mit unauslöschlichen Zügen einzudrücken die neuen Rechte, die wir errungen haben, um sie zu schützen gegen die Gefahren der Ungebundenkeit und die Excesse eines falschen Eifers. Sclavisch lerne im Anfang das Kind gehorchen, so nur werden ihm dann Gerechtigkeit und Freiheit was gelten. Für die kleinsten Fehler laßt uns ihm auf die Stirne das Mal der Infamie drücken, und wir pflanzen dadurch in sein Herz das Gefühl für Ehre. Brechen wollen wir des Kindes Willen, und spät noch wird es segnen die Hand, welche es schlug. Nie laßt uns mit dem Schüler räsonniren; er gehorche, er unterwerfe sich, nicht weil er Unrecht hat, sondern weil er am schwächsten ist."

„Der Ehrgeiz ist eine gefährliche Triebfeder, welche, wenn schlecht geleitet, die traurigsten Verirrungen zur Folge hat. Mag seyn! der Ehrgeiz ist es, der alles über den Franzosen vermag; machen wir ihn zum Herrscher der Principe der Erziehung! — beweinenswerthe Irrthümer, unselige Verirrungen!"

„Wir hatten erhalten einen Boden, um ihn zu befruchten, und wir haben ihn ohne Cultur gelassen. Wir sollten gute Keime in denselben pflanzen, und wir haben eine rohe, schlecht gewählte Saat in selben gesäet. Wir haben mit ihr Distel und Dornen wachsen lassen, wir haben die schlechten Pflanzen bewässert wie die edeln; der Tag der Ernte ist nun gekommen; die Früchte sind armselig und spärlich; die Schmarotzerpflanzen haben den guten Samen erstickt, sie haben allen Saft der Erde verzehrt."

„Die Gesellschaft verlangt von uns aufgeklärte, sittliche, religiöse Bürger, Bürger von gesundem Verstand, mit einem männlichen, feinen Charakter: und wir werfen in ihren Schooß eine ehrgeizige, frivole Jugend, entblößt aller Anmuth des jugendlichen Alters, aufgeblasen von Stolz und Eitelkeit, ohne Urtheil, ohne Moralität, ohne Zaum gegen die Ausgelassenheit der Leidenschaften, brennend vor Gier, sich zu rächen für die Ungerechtigkeit und Tyrannei der Schule."

„Wenn das Kind unter dem schützenden Einflusse der Familie hervorwüchse, wenn die ersten Fehltritte sogleich der mißbilligende Blick eines Vaters träfe; wenn die Mutter, treu dem schönen Berufe, in welchen sie die Hand der Vorsehung geführt, die ersten Neigungen der Kinder überwachen, deren erste Strebungen beseelen, in ihr junges Herz die festen, für das ganze übrige Leben so fruchtbaren Gefühle der Gottesfurcht und Tugend legen würde; wenn der Jüngling, ausgetreten aus unseren Schulen, sich entwickelte, überwacht durch das strenge Auge der öffentlichen Sittlichkeit; wenn er überall das Laster entehrt und gebrandmarkt sähe, die Verdorbenheit preisgegeben der Verachtung: o dann wäre unsere Aufgabe eine vielleicht leichtere, unsere Mission weniger schwierig und unsere Verirrung weniger gefahrvoll: die Sorgsamkeit der Eltern und die Lehren der Erfahrungen, viel vermögender als wir, den Verstand der Jugend aufzuhellen, ihr Herz zu bilden, und ihren Willen zu regeln, würden selbst unsere Fehler in der Erziehung verbessern."

„Aber welche Hülfe von der häuslichen und socialen Erziehung erwarten, in einem Lande, wo die Laxheit der Sitten und der religiöse Indifferentismus unvermerkt alle Stände ergreifen, in der Mitte einer Societät, wo die ungeordnetsten Leidenschaften gähren, in einem Staate, welchen Egoismus, Ehrgeiz, politischer Haß täglich mehr untergraben! Die Bes-

serung, die Regeneration kann nur durch die öffentliche Erziehung kommen. Die Regierung, die Kammern, die ganze Gesellschaft hat dieß eingesehen. Daher die großen Opfer, welche seit der Julius-revolution gebracht worden, um dem Privatunterricht einen mächtigen und entscheidenden Impuls zu geben. Daher der große Beifall, welcher dem Gesetze vom 28. Juni geworden."

"Primärlehrer! Euere Mission ist schön, sie ist groß; und von euch hängt es ab, sie zu lösen in einer Weise, wie sie die menschliche Natur und Gesellschaft fordert. Anstatt die Erziehungswissenschaft in den Büchern zu suchen, studiret sie im Herzen und im Geiste euerer Zöglinge. Wenn ihr kennen gelernt habt Alles, was an Offenheit, Reinheit und Einfalt in der Seele des Kindes sich findet, o dann werdet ihr euch freuen mit den Kindern, ihr werdet sie, und sie werden euch lieben, sie werden ohne Widerwillen sich euch nahen und ihr werdet bloß noch für sie leben. Dann wird bei euch werden die wahre Aufopferung, die nur in der Liebe sich findet. Das kalte Gefühl der Pflicht hat nie Märtyrer erzeugt." —

Von den fünf Abtheilungen der Denkübungen beschäftiget sich die erste: Caractères des objets = mit den Merkmalen der Gegenstände; die zweite: situation des objets = mit der Lage der Gegenstände; die dritte: Discretion des caractères d'après les sens, qui les perçoivant = mit der Unterscheidung der Merkmale nach den Sinnen, durch welche sie wahrgenommen werden; die vierte: Caractères communs et caractères différents = von den gemeinschaftlichen und verschiedenen Merkmalen; und die fünfte: Caractères essentiels et caractères accidentels = von den wesentlichen und zufälligen Merkmalen. Die Beobachtung ist der Art, daß durch deren Einübung der Zweck der Denkübungen, Uebung der Denkkraft, gewiß erreicht wird. —

4.

Premières lectures francaises pour les écoles primaires de l'Alsace, avec un vocabulair française-allemand. Ouvrage autorisé par le Conseil royal de l'instruction publique. Cinquième édition. Strasbourg chez S. Levrault. 1841.

Erste französische Leseübungen für die Premier-Schulen in Elsaß, nebst einem französisch-deutschen Wörterbuche. Ein Werk, autorisirt von dem königlichen Rath des öffentlichen Unterrichtes. 5te Aufl. Straßburg 1841.

Vorstehendes Lesebuch hat zwei Abtheilungen, die erste

enthält unter I. Contes et petites histoires = Erzählungen und kleine Geschichten; II. Traits d'histoire naturelle = Züge aus der Naturgeschichte; III. Maximes = Maximen; IV. Paraboles = Parabeln; V. Fables = Fabeln. Die zweite Abtheilung gibt unter Fabeln I. Anecdotes, contes et traits d'histoire = Anekdoten, Erzählungen und Züge aus der Geschichte. II. Traits d'histoire naturelle = Züge aus der Naturgeschichte. III. Conseils et reflexions = gute Räthe und Betrachtungen über die Pflichten des Menschen, und Lebensregeln. IV. Fables = Fabeln; als Anhang steht ein Vocabulaire = ein kleines Wörterbuch. —

Der Verfasser hat das Lesebuch zunächst für die Schüler des Elsaß bearbeitet. Es soll daselbst, wo die deutsche Sprache noch die herrschende ist, als Hülfsmittel dienen, die Nationalsprache, deren Kenntniß allen Ständen und Classen des Elsaß immer nothwendiger wird, leichter zu erlernen. Nebst diesem Hauptzwecke, der den Verfasser bei Bearbeitung des Buches leitete, will er mit dem Inhalte des Buches in den Herzen der Jugend pflanzen: die ersten religiösen Begriffe, die Pflichten, welche die Natur und die Gesellschaft vorschreibt, kindliche Liebe, Liebe zum Vaterland, Abscheu gegen Trägheit, Spiel und Lüge, Achtung für die Gesetze, Ehrfurcht gegen das Alter, Güte und Wohlthätigkeit, Versöhnlichkeit, eine der Jugend angemessene Tugend- und Sitten-, und zugleich eine Klugheitslehre für das Leben u. s. w. Für ersteren Zweck sind zum besseren Verständniß Erklärungen der schwierigeren französischen Redensarten in deutscher Uebersetzung unten angebracht und das kleine Wörterbuch als Anhang beigefügt; zur Erreichung des letzteren Zweckes sollen besonders die Erzählungen dienen, welche aus den besten Schriftstellern gewählt sind, die Fabel und Parabel, welche die schönsten Lehren mit ihrem Schleier verbergen, und die Maximen, die durch Präzision, Energie und nicht selten durch Originalität im Ausdrucke sich auszeichnen.

Das Buch ist mit Kenntniß und Umsicht und pädagogischem Takte bearbeitet. Daß es seinem Zwecke entspreche, beweisen auch die, in kurzer Zeit erschienenen fünf Auflagen. Ist das Lesebuch zunächst für Elsaß bestimmt, es könnte, ganz wie es ist, ebenso als Lesebuch für Schüler der französischen Sprache bei uns benützt werden, und zwar gewiß mit desto größerem Gewinn, als der Inhalt und die Darstellung für jüngere, geübtere Schüler ganz passend ist. —

III. Verschiedenes.

Die Taubstummen- und Blinden-Anstalt zu Brügge*).

Was im Frühjahre geschieht, wenn die Natur, nach überwundener Kälte, aus ihrem Winterschlummer erwacht, daß die Felder, vom Schnee befreit, allmählig mit neuem Grün sich bedecken, die Gesträuche und Hecken sodann, von keinem Froste mehr zurückgehalten, zu treiben anfangen und endlich, der milden Sonne sich erfreuend, die Blumen im herrlichen Flor und die Bäume in gesegneter Blüthe erscheinen, das ist in Belgien geschehen, als die Kirche, von den Fesseln frei, die ihr eine argwöhnische und feindselige Staatsgewalt angelegt, die ihr inwohnende Schöpfungskraft unbeengt und unbehindert entfalten konnte. Religiöse Anstalten aller Art, wie sie eben das Bedürfniß erheischte, sind lebenskräftig hervorgetrieben; die kirchlichen Orden haben von ihren ehemaligen Häusern Besitz genommen; neue Congregationen sind gegründet worden; wohlthätige Vereine haben sich gebildet, verschieden in ihrer Anlage und Einrichtung, je nach dem Zwecke, den sie sich zur Aufgabe gesetzt; Schulen wurden errichtet, in denen die Kinder, was für Zeit und Ewigkeit nothwendig, unentgeldlich erlernen können; Collegien sind entstanden, die ohne die Wissenschaften zu vernachläßigen, vor Allem die religiöse Erziehung vor Augen haben, und eine Universität, die eben so festhaltend am reinen katholischen Glauben, als unausgesetzt thätig für die Erweiterung der Wissenschaft, Resultate liefert, wodurch die andern höhern Lehranstalten des Landes in Schatten gestellt werden. Es ist bekannt, wie alle diese Lehranstalten entstanden sind, nicht durch hohe Protektion, nicht durch reichfließende Staatsunterstützung, nicht durch Organisationsdekrete der Regierung; sie sind wie von selbst hervorgetrieben aus dem Geiste des Volkes, das von seiner Religion ganz durchdrungen und für dieselbe begeistert ist; sobald sich ein Bedürfniß offenbarte, fehlte es weder an Leuten, die zu dessen Abhilfe tüchtig, noch an Mitteln, die dazu nöthig waren, und die Kirche nahm dann durch ihre Vorsteher die jungen Anstalten in ihren mütterlichen Schutz, und wie sie ihnen beim Entstehen behilflich gewesen, so sichert sie denselben auch, durch ihre fortwährende Leitung und Theilnahme, Dauer und Fortbestand.

Auf eben besagte Weise wurde — im Oktober 1836 — eine großartige Anstalt für Taubstumme und Blinde in Brügge errichtet. Herr Abbé Carton, ein frommer und eifriger Priester daselbst, fühlte tief das Elend und die Verlassenheit der armen Waisen, die eines ihrer Sinne beraubt, meistens ohne Unterricht, ohne Kenntniß ihres Schöpfers und ohne den Trost

*) Ein Artikel aus den historisch-politischen Blättern für das kathol. Deutschland von G. Phillips und G. Görres. 13. Bd. 2. Hft. S. 93—113.

der Religion aufwachsen. Wohlerfahren in der Kunst des Taubstummen- und Blinden-Unterrichtes stiftete er eine religiöse Genossenschaft von denen, die er zu Lehrmeisterinnen für sein Institut ausbildete und die, neben den gewöhnlichen Klostergelübden, die Verpflichtung übernahmen, sich ganz der Erziehung dieser unglücklichen und oft so vernachläßigten Geschöpfe zu widmen. Der hochwürdigste Bischof von Brügge, Mgr. Boussen, genehmigte und bestätigte die Statuten der religiösen Genossenschaft, und der Magistrat dieser Stadt lieh nun, vereint mit der Regierung und dem Provincialrath, hülfreiche Hand zur Errichtung der ganzen Anstalt. So trat das Institut in's Leben; der Bischof aber erließ ein Rundschreiben an alle Pfarrer seines Sprengels, worin er ihnen die Sachen dringend empfahl, und ihnen nachdrücklich an's Herz legte, für die in ihren Gemeinden sich befindenden Unglücklichen dieser Art alle Sorgfalt zu tragen. „Du weißt, lieber Bruder," so lautete das bischöfliche Ausschreiben, „wie beklagenswerth das Loos und wie elend die Lage derer ist, die taubstumm sind. Aber, Gott sey gelobt, in unsern Tagen gibt es Mittel, wodurch dieß ihr Unglück größtentheils erleichtert werden kann. In unserer Stadt besteht seit einiger Zeit zu unserer großen Freude, durch die thätige Beihilfe der königlichen Regierung der Provinz und des Magistrats zu Brügge, ein geräumiges religiöses Haus, in welchem Taubstumme beiderlei Geschlechts, jedoch mit vollständiger Trennung der Knaben von den Mädchen, eine christliche und wahrhaft sociale Erziehung erhalten unter der Leitung des hochwürdigen Herrn Carton, Priester unseres Bisthums. Da also ein Mittel vorhanden ist, so ist es, hochwürdiger Herr, unsere Pflicht, dem nachzuahmen, der wohlthuend umherging und alle heilte (Act. X), und der die Tauben hören und und die Stummen reden machte (Mark. VII.); es ist unsere Pflicht, dafür zu sorgen, daß jeder unserer Untergebenen, den die Natur der Sprache oder des Gehörs beraubt hat, der Wohlthat dieser christlichen Erziehung theilhaftig werde. Wir erinnern bei dieser Gelegenheit an §. 131 des Communalgesetzes*), wodurch die Vorstände gehalten sind, für die Erziehung ihrer blinden und taubstummen armen Kinder Sorge zu tragen."

Vor zwei Jahren zählte die Anstalt 82 Zöglinge, die, so weit es ihre Bildungsfähigkeit zuläßt, in allem, was zu einer angenehmen sowohl, als nützlichen Existenz nothwendig ist, unterrichtet wurden. In dem Institute wird sowohl die flammändische als die französische Sprache gelehrt und es bleibt der Wahl der Eltern überlassen, in welcher von beiden Sprachen sie ihre taubstummen Kinder unterrichtet haben wollen. Die Blinden werden, so fern man es für sie von Nutzen findet, auch in der englischen Sprache unterrichtet. Das erste Jahr des Aufenthaltes eines Kindes in der Anstalt wird ganz auf die Erlernung der nothwendigen Kenntnisse im Lesen, Schreiben und Religion verwendet; im zweiten Jahre aber kommt Musikunterricht

---

*) Der Artikel lautet: Le conseil communal est tenu de porter annuellement au budget des dépenses toutes cellesque les lois mettent à la charge de la commune, et spécialement .... les frais d'entretien et d'instruction des aveugles et les sourds-muets indigents, sans préjudice des subsides à fournir par les provinces ou par l'état, lorsqu'il sera reconnu que la commune n'a pas les moyens d'y pourvoir sur ses ressources ordinaires. (Art. 131. de la loi communale du 30. Mars 1836.)

hinzu, und man fängt auch an, sie täglich in einem Geschäfte oder Handwerke zu üben, das für ihren Zustand und für die Stellung, die sie einmal nach ihrem Austritt aus der Anstalt, in der Gesellschaft einnehmen können, am passendsten scheint. Der Preis ist für die armen Kinder auf 275 Franken jährlich festgesetzt. Doch müssen dieselben bei ihrem Eintritt vollständig mit Kleidung und Weißzeug versehen seyn.

Daß eine Anstalt, hervorgegangen aus reiner christlicher Liebe, gegründet und geleitet von einem frommen Priester, der seinen Beruf darin findet, Unglücklichen dieser Art ihr trauriges Loos zu erleichtern, besorgt von religiösen Frauen, die durch hl. Gelübde sich dem Unterrichte und der Pflege der Blinden und Taubstummen gewidmet haben, daß eine solche Anstalt mehr als Gewöhnliches leisten werde, läßt sich zum Voraus erwarten, und in der That, jeder, der dieß Haus besucht, wird sich angesprochen fühlen, durch das heitere und gesunde Aussehen, durch Wohlgezogenheit und Ordnung und durch die schönen Kenntnisse der Zöglinge, so daß man fast vergessen könnte, daß man sich in der Mitte von Kindern befindet, die man ihrer natürlichen Fehler wegen, zu den Unglücklichen zu rechnen pflegt. Doch so anziehend das auch seyn mag, ein Gegenstand wird die Aufmerksamkeit des Besuchers besonders fesseln, ein Kind, das das ganze Mitleid, dessen ein menschliches Herz fähig ist, in Anspruch nimmt, aber zugleich die größte Bewunderung erregt, über die erstaunenswerthen Leistungen, zu denen es, in Kraft der christlichen Liebe, andauernden Fleiß und unermüdliche Sorgfalt gebracht haben. Es ist dieß ein Mädchen, das taub, stumm und blind ist; bei dem sohin jeder Unterricht als ganz unmöglich erscheint, da alle diese Wege, durch welche eine Einwirkung der Außenwelt auf die Seele zu geschehen pflegt, verschlossen sind. Denn während bei den Taubstummen das Gesicht bleibt, wodurch der Unterricht vermittelt wird, während bei Blinden das Gefühl, in Verbindung mit dem Gehör eine Erziehung möglich macht, scheint bei diesem unglücklichen Geschöpfe alles zu fehlen, wodurch ein Lichtstrahl von Bildung und Unterricht in die zu ewiger Abgeschlossenheit in ihrem Organismus verurtheilt scheinende Seele gelangen könnte. Und dennoch — dieses so beklagenswerthe Wesen hat durch die Sorgfalt des Herrn Abbé Carton und durch den unermüdlichen Eifer seiner frommen Klosterfrauen in der Anstalt nicht nur liebreiche Aufnahme, sondern Unterricht erhalten; denn der Liebe, die erfinderisch ist, ist es gelungen, Mittel aufzufinden, wodurch, auch ohne die gewöhnlichen Wege der Mittheilung durch Gesicht und Gehör, die schlummernden Geisteskräfte geweckt und einmal zur Selbstständigkeit angeregt, von Stufe zu Stufe fortgeführt und gebildet werden können. Man staunt, wenn man dieses Mädchen, welches schien, es niemals über ein bloß thierisches Leben hinaus bringen zu können, sich nützlich beschäftigen und arbeiten, wenn man es lesen und schreiben und mit seiner Umgebung verkehren sieht, aber man glaubt ein Wunder zu sehen, wenn dasselbe auch über Gegenstände sich äußert, die nicht mehr in das Bereich der sinnlich wahrnehmbaren Dinge gehören, über Wahrheiten der Religion und allgemeine Begriffe, die unmöglich von außen hineingebracht, sondern durch die verständige und geistreiche Methode seines Lehrers allmählig in ihm

zum Verständniß und zur Wahrheit entwickelt wurden. Dieses Kind, das 20 Jahre lang nichts von Gott und den göttlichen Dingen wußte, kennt nun seinen Schöpfer, lernt die Wahrheiten der Religion und genießt all den Trost, den das Christenthum den Unglücklichen zu spenden im Stande ist.

Herr Abbé Larton hat selbst über diese seine Schülerin, die ihm unsägliche Mühe, aber gewiß auch unbeschreibliche Freude gemacht hat, eine kleine Schrift veröffentlicht *); es wird den Lesern dieser Blätter nicht unlieb seyn, von dem erfahrnen Manne selbst die Methode und den Gang seines Unterrichtes näher kennen zu lernen. Er äußert sich darüber, wie folgt:

„Die Unglücklichen dieser Art sind glücklicher Weise selten; indeß ist ihre Zahl bedeutender, als man glaubt, denn es gibt wenig Länder, die deren nicht hätten. Ich habe aus hierher gehörigen Schriften ersehen, daß in Dänemark deren drei, in Italien sieben, in Genf eine leben; eben so von einigen andern dieser Unglücklichen, die in Irland, England und Schottland gestorben sind. In dem ersten Bande des Journals: „Le Sourd-Muet et l'Aveugle" habe ich einige Nachrichten über James Mitchel veröffentlicht, und im zweiten Band desselben Journals eine Mittheilung über einen taubstummen Blinden, die vor der Société philomatique von Perpignan gelesen wurde, wieder abdrucken lassen."

„Im Jahre 1835 verordnete die Regierung, statistische Nachforschungen über die Taubstummen und Blinden in Belgien anzustellen. Die Tabelle der Provinz Westflandern wurde mir mitgetheilt und setzte mich in Kenntniß von der Existenz dreier taubstummen Blinden in der Provinz. Das Herz schlug mir bei dieser Entdeckung, wahrlich ich freute mich nicht darüber, daß solche von der Natur wenig begünstigte Wesen existirten, aber ich fand hier Gelegenheit, eine Erziehung zu versuchen, die ich für möglich hielt, Andere für unmöglich ausgaben, deren Möglichkeit aber noch Niemand durch die That bewiesen hatte. Ich hatte darum keine Ruhe, bis ich die einzige von diesen drei, die damals im Stande war, eine Erziehung zu erhalten, in meine Anstalt aufgenommen hatte. Der andere war nämlich blödsinnig und der dritte noch zu jung."

„Ich verhehlte mir die Schwierigkeit meines Unternehmens durchaus nicht; ohne Führer und ohne ein früheres Beispiel einer ähnlichen Erziehung, hatte ich nur einige Prinzipien, die mich leiteten, und man weiß, wie leicht bei der Anwendung sich die Theorie als mangelhaft erweis't. Jedoch ich setzte Vertrauen auf diese Prinzipien, denn sie waren einfach, und mir standen Personen zur Seite, die sie in Anwendung bringen sollten."

„Die Frauen haben einen Instinkt, eine Kraft, eine Fähigkeit, etwas, das ich nicht zu nennen weiß, und gleichsam eine geheimnißvolle Gewalt, die ihnen das rechte Mittel an die Hand gibt, um sich mit der Seele der Kinder in Rapport zu setzen, und denselben einen Begriff mitzutheilen, wo wir Andere mit unsern Kenntnissen nichts zu Stande bringen würden. Da meine Anstalt von Frauen besorgt wird, welche sich durch ein Gelübde der Erziehung der Taubstummen und der Blinden widmen: so konnte ich mich

*) Annuaire de l'institut des Sourds-Muets et des Aveugles de Bruge. Première année 1840. p. 9 – 52.

ihrer hiebei bedienen, und ihnen verdanke ich es, daß ich dahin gekommen bin, meine Schülerin in den Elementen der flammändischen Sprache zu unterweisen."

„Ich habe die Grundsätze und den Gang, welche ich bei diesem Unterrichte befolgte, in einer Schrift auseinander gesetzt *). Diese Schrift enthält auch Bemerkungen über alle Unglücklichen dieser Art, von denen ich Kenntniß bekommen habe. Hier beschränke ich mich darauf, dasjenige kurz anzugeben, was dieser Unterricht für solche, die sich nicht mit dem Studium der Theorie befassen wollen, Interessantes und Lehrreiches darbietet; es sind nur Anekdoten und nichts mehr."

Anna Timmermans, so heißt die taubstumme Blinde, ist im Jahre 1818 in Ostende geboren. Sie ist blind geboren, und scheint während einiger Zeit das Gehör gehabt zu haben; aber von ihrer frühesten Kindheit an ist sie taub und stumm geworden. Sie war bei ihrer Großmutter und erhielt von der Armenkommission der Stadt eine Unterstützung. Den Herren Mitgliedern dieser Kommission habe ich es zu danken, daß ich die Probe des Unterrichts anstellen konnte; denn die Großmutter und die Tante des Mädchens wollten sich durchaus nicht von demselben trennen, sie fürchteten, keine fremde Person würde so für es sorgen, wie sie es thaten, und sie hatten eine große Anhänglichkeit an das unglückliche Wesen. Ihre Sorgfalt für dasselbe war indeß wenig verständig, aber ihre Liebe wahrhaft rührend. Selbst als sie dem Ansuchen der menschenfreundlichen Männer, welche sich des armen Kindes annahmen, nachgegeben hatten, schrieen sie, als sie dasselbe abreisen sahen, laut auf: „Ihr nehmt uns den Segen unsers Hauses!"

„Einer der stärksten Beweggründe, warum sich die Verwandten so lange widersetzten, war die Ueberzeugung, daß die blinde und stumme Anna keinen Verstand habe; daß sie blödsinnig sey. Den ganzen Tag zu arbeiten genöthigt, mußten die Verwandten die arme Anna in vollständiger Unthätigkeit lassen, vom Morgen bis zum Abend in einem Winkel am Ofen sitzend. Oft weigerte sie sich bis zum Abend, etwas zu genießen, und es ist das nicht auffallend. Sie beschäftigte sich höchstens damit, einige Perlen einzufädeln, dieselben sodann wieder aus dem Faden herauszuziehen und das nämliche Geschäft zwanzigmal des Tages von neuem anzufangen. Bis in ihr zwanzigstes Jahr spielte sie mit Puppen, und legte dieselben nicht eher bei Seite, als bis sie stricken konnte. Sie zerriß oft ihre Kleider und weigerte sich besonders neue anzuziehen, und wir selbst hatten viele Mühe, sie dazu zu bringen, ihre Kleider zu wechseln. Jedoch seit längerer Zeit ist sie sowohl daran gewöhnt, daß sie Freude daran findet, und verlangt selbst ziemlich oft, daß man ihre Kleider waschen lassen möchte."

„Das Aeußere unserer Anna hatte nichts Einnehmendes; ihr Kopf und ihr Körper waren mit Ausschlägen und Flechten bedeckt; ihre Augen rollten beständig umher; sie ging sehr schwer, und diese Uebung schien ihr anfangs zu mißfallen. Ihr Kopf war immer vorwärts gebeugt; doch gab sie manchmal ihre Zufriedenheit durch ein sanftes Lächeln zu verstehen und küßte uns

---

*) Notice sur l'aveugle sourde-muette de l'institut de Bruges. Bruges, chez Vandecastelle-Werbrouk. 1839. Diese interessante Schrift ist leider vergriffen.

die Hand, um ihre Dankbarkeit kund zu geben. Als sie in meine Anstalt kam, schien sie sehr wohl zu fühlen, daß sie sich in einem fremden Hause befinde. Zuerst zeigte sie uns der Reihe nach alle ihre Kinderspielwerke; sie war aber ein zwanzigjähriges Kind, das gern geliebkoset war, viel verlangte und großen Egoismus zeigte."

„Als sie des Abends an ein Bett geführt wurde, machte sie sich alsbald daran, sich auszukleiden; des andern Morgens stand sie hurtig auf, glücklich darüber, die Nacht in einem guten Bette zugebracht zu haben. Gegen die Schwester, die sie bediente, machte sie mit dem Kopfe eine Verbeugung, wie um sie zu grüßen. Sie hatte Hände wie ein Kind, klein und mager, aus Mangel der Uebung. Sie hat den Wuchs ihres Alters; sie ißt mit mehr Reinlichkeit und Geschicklichkeit, als es die Blinden gewöhnlich thun."

„Ich will hier nicht, Tag für Tag, Alles beschreiben, was sie gethan und gesagt hat; besonders unterlasse ich es, von den Mühen und Schwierigkeiten zu reden, die sie uns machte; ein Wort genügt, um hievon eine Vorstellung zu geben. Ihr gewöhnliches Mittel, sich von Allem, was ihr mißfiel, zu befreien, war die Sache zu zerstören, mochte es ein Buch oder ihr Arbeitszeug seyn; ihre natürlichen Waffen waren ihre Füße und ihre Nägel, und sie bediente sich, in den ersten Monaten ihres Aufenthaltes in der Anstalt, derselben häufig und mit Gewandtheit. Ich habe ihre ganze Aufführung selbst aufgezeichnet oder aufzeichnen lassen: es ist dieß eine Art von Geschichte ihrer moralischen Entwickelung; ich werde davon einige Anekdoten mittheilen, das Uebrige soll jetzt nicht veröffentlicht werden."

„Zuvörderst muß ich hier in summarischer Kürze auseinandersetzen, wie ich die Unterweisung dieser Art von Personen auffaßte. Zuerst muß man sie die Sprache lehren, um ihnen dann, durch die Sprache, die geoffenbarten Wahrheiten auseinanderzusetzen, und ich lehre die Sprache, indem mir die Sinne, der Instinkt und das Gewissen als Dollmetscher dienen. In diesem ersten Theile des Unterrichts gebe ich nicht eher den Ausdruck, als bis das Ding, das ausgedrückt werden soll, deutlich entwickelt ist; aber hier boten sich auf einmal zwei oder drei Schwierigkeiten dar. Die arme taubstumme und blinde Anna mußte die Natur des Wortes begreifen; ich mußte ihr begreiflich machen, daß ein Wort irgend eine Sache bedeute, sie mußte ein Wort von einem andern unterscheiden, und es genügte nicht, sie dahin zu bringen, dieses Wort von einem andern zu unterscheiden, sie mußte zugleich die Elemente, woraus die Wörter zusammengesetzt sind, kennen lernen."

„Gab ich ihr ganz im Anfang Wörter, so kam ich nicht dazu, daß sie die Buchstaben unterscheiden lernte: wollte ich damit anfangen, sie die Buchstaben kennen zu lehren, abgesondert und einzig, ohne Vorstellung damit zu verbinden, so war ich gewiß, daß meine Schülerin schon bei der zweiten Stunde des Unterrichts überdrüssig wurde. Ein Buchstabe für sich war nichts. Ich konnte also ihr im Anfang keine Worte, noch viel weniger konnte ich ihr für die erste Stunde Buchstaben geben."

„Ich habe auf eine sehr leichte Weise diese Schwierigkeiten überwunden. Ich bemerke, daß sie in der flammändischen Sprache unterrichtet wird; aber es ist ganz einerlei, welche Sprache man lehren will; was ich that, ist bei jeder Sprache anwendbar." (Schluß folgt.)

I.

Aufsätze und Ausarbeitungen.

1.

Ueber Ertheilung des Religionsunterrichtes in der Elementarschule.

Daß der Mensch seine ewige Bestimmung erreiche und seinen irdischen Beruf zu seinem und Anderer Wohle erfülle, daran ist wohl Alles gelegen. Von jeher war es darum auch die hauptsächlichste Sorge nicht sowohl der Eltern als auch aller Religionslehrer, Gesetzgeber und der geistlichen wie der weltlichen Obrigkeiten, die Jugend von Kindheit an zu diesem Zwecke zu unterweisen und zu leiten. Wie die Erreichung der ewigen und zeitlichen Bestimmung des Menschen das Ziel aller Erziehung und alles Strebens ist, so ist die Hinleitung dazu und das Streben darnach, jene auf Seite der Erziehenden und diese auf Seite der Zöglinge, die Thätigkeit, von welcher alle übrigen getragen werden. Die Hinleitung zur Erkenntniß und Verehrung Gottes zu einem menschenwürdigen Leben und mittelst desselben zur Erreichung der ewigen Bestimmung ist die religiöse Unterweisung und Erziehung, das Streben darnach ist die Religiosität. Die religiöse Bildung bleibt also die Hauptsache. Die Kirche ist es, welcher stiftungsgemäß, nach göttlichem Rechte und Berufe dieses Geschäft obliegt; denn die Apostel sendet der Stifter und Urheber unseres Glaubens zu lehren und Alles, was er befohlen, zu halten. Matth. 28. 19—20. Zu ihnen spricht er: Lasset die Kleinen zu mir kommen; denn ihnen ist das Himmelreich. Matth. 19, 14. Nehmet euch in Acht, daß ihr keines von diesen Kleinen gering achtet. Wer ein solches Kind in meinem Namen aufnimmt, der nimmt mich auf; wer aber Eines der-

selben ärgert, dem wäre es besser, ein Mühlstein würde ihm an den Hals gehängt und er würde in die Tiefe des Meeres versenkt. Und zum Zeichen, daß nicht einmal Kinder vom Antheile an ihm ausgeschlossen seyen, fügt er sogleich bei: Der Sohn des Menschen ist gekommen zu retten und zu suchen, was verloren war. Es ist auch nicht der Wille eueres Vaters im Himmel, daß Eines dieser Kleinen verloren gehe. Matth. 18, 1—14. Selbst von den Kindern nimmt er den Tribut der Verehrung an. Matth. 21, 15—16. Ja damit auch sie ihn aufnehmen und lieben, darum ist er ein Kind geworden und hat in der Kindheit die Wirkungen seiner Weisheit, seines Verstandes, seines Gehorsames und seines Eifers für seinen himmlischen Vater kund gegeben. Luk. 2, 41—52. Auch die hl. Apostel dehnten ihre Sendung auf das zarte Kindesalter aus. Sie waren Allen Alles, nährten mit Milch wie mit starker Speise (I. Cor. 3, 2.), reichten die Anfangsgründe der göttlichen Lehre, wie den Unterricht für geübtere Fassungskraft (Hebr. 5, 12—14.), und gaben ihnen Vorschriften des Verhaltens (Ephes. 6, 4., Kol. 3, 20.). Johannes der liebende Jünger zeigt sich als ihren Freund. II. Joh. 1, 4. 13. Sie ermahnten die Bischöfe über die ganze Heerde sorgsam zu wachen, Apostelg. 20, 28., und der Kinder Acht zu haben, daß sie gehorsamen. I. Thim. 3, 4. 12. 5. 4, 10., Tit. 1, 6. 2, 4. Besonders schärften sie den Eltern ein, der Kinder und der Schwachen Sorge zu tragen, Ephes. 6, 4., Kol. 3, 21., Ephes. 5. 29, sie gegen Verführung zu schützen, II. Joh. 8, 10., und ihnen wohl vorzustehen. I. Tim. 3, 5. 12. u. s. w. Darum dringt auch die Kirche darauf, daß christliche Eltern ihren Kindern eine religiöse Erziehung angedeihen lassen. Obgleich dieselben in den ersten Jahren das Meiste thun, läßt die Kirche sie doch nicht außer Acht. Sie ruft ihnen nicht nur die obigen Worte des Erlösers und seiner Apostel öfters zu, sondern sie ertheilt ihnen auch denselben gemäß Vorschriften und Regeln, wie sie die Kinder durch Unterweisung und Ermahnung im Herrn heranbilden und vor Erbitterung und Muthlosigkeit bewahren sollen. Sie dient ihnen mit dem ganzen Schatze ihrer heiligen Bücher, mit bewährten Grundsätzen und anziehenden Beispielen. Sie dringt auf eine genügende Vorbereitung zum hl. Ehestande, und gestattet nicht, daß Jemand diesen Stand antrete,

der in den Heilswahrheiten so wenig unterrichtet ist, daß er nicht auch seine Nachkömmlinge belehren und erziehen könnte. Erst aber, wenn die Kinder am Verstande erwacht sind, und an dem gemeinschaftlichen öffentlichen Unterrichte Theil nehmen können, da sieht es die Kirche für die heiligste Pflicht an, dieselben in unmittelbare Zucht, Unterweisung und Aufsicht zu nehmen. Sie öffnet ihnen die Schule, deren Hauptzweck kein anderer seyn kann, als was aller Menschen Ziel ist, beizutragen, daß der Ankömmling in den Stand gesetzt werde, ein guter Mensch zu werden und für ein ewiges Leben sich zu befähigen. Ohne diesen Zweck, der mit der Aufgabe des Christenthums und der göttlichen Vorsehung zusammenfällt, wäre die Schule eine werth- und würdelose Dressuranstalt. Was sie wollte und sollte, wäre nicht im Menschen selbst gegründet, befriedigte nicht seine Hoffnung; es wäre ein Gebilde der wechselnden Zeitmeinung, ein politischer Grundsatz, und wo wäre Einheit der Richtung, Erhabenheit eines vollendeten Vorbildes des Menschwesens, wo Festigkeit der Grundsätze, wo eine geistige durch die Macht der Idee und der Wahrheit wirkende Autorität? Weil es aber Aufgabe der Schule ist und seyn muß, in Kindern das höhere Leben zu nähren, sie zu wahrhaft religiösen Menschen zu machen und auch außerdem in den Stand zu setzen, nach dem Willen Gottes die von ihm empfangenen Gaben und Kräfte allezeit besser auszubilden und zu gebrauchen, um die Güter des Lebens freudig zu besitzen, zu genießen und voller und voller zu ergreifen, vorzüglich in den engern und weitern Verhältnissen der menschlichen Gesellschaft zum Wohle Anderer beizutragen: so muß sich die Kirche um das Leben und Wirken der Schule annehmen. Sie muß dieselbe als ihre Anstalt betrachten, und kann und wird nie zugeben, daß dort in Absonderung von der Grundlehre gelehrt, in Vereinzelung und Ausscheidung vom wahren Bildungs- und Erziehungswege erzogen und mit Ausstoßung des göttlichen Lebenslichtes bloß nach dem Scheine einer dürftigen und unsichern Lampe im Helldunkel einhergeschritten werde. Sie muß mit ihren göttlichen Unterweisungsmitteln dort in ihrem Diener selbst oder in einem unter seiner Aufsicht und Leitung stehenden Gehülfen zugegen seyn. Es handelt sich hier nicht allein um einige Fertigkeiten, wodurch man täglich

einige Groschen mehr oder weniger, leichter oder mühsamer verdient; es handelt sich nicht bloß um die Wirkung der Geisteskräfte und Anlagen in ihrer niedern Richtung, nicht um die Bereicherung mit Kenntnissen und Fähigkeiten ganz und gar; es handelt sich vielmehr um das ganze Leben für Zeit und Ewigkeit. Darum handelt es sich, wie alle Fertigkeiten auf das Eine, was noth thut, die rechte Beziehung haben, und alle Kräfte und Anlagen harmonisch gebildet nach Gottes Willen thätig seyen, und auf das, was das Rechte und Gute ist, ihre Richtung haben. Abermal, — es handelt sich um das Leben, um das eigentliche Leben, um den Geist der Schule, um den Mittelpunkt aller Anlagen, um ein edles Herz und frommes Gemüth. — Und wiederum, — es handelt sich darum, daß der Mensch fest und tief im Ewigen und Uebersinnlichen hafte, daß sein Antrieb zu guten und edlen Thaten stark, sein Fühlen innig und sein Wollen kräftig in allem dem sey, was die Menschheit ehrt und sie ihrer Bestimmung entgegenführt. Endlich es handelt sich darum, daß die Liebe zu Gott und zur Tugend in den Kindern lebendig und stark werde. Dieß vermag allein die Kirche mit ihrem reinen unwandelbaren Worte und mit ihrer erprobten nach dem Walten Gottes eingerichteten und nach dem Gesetze der Liebe geordneten Zucht zu besorgen. Nach diesem untrüglichen Worte zu lehren, und Leitung und Aufsicht nach Gottes Willen mit Lust und Zuneigung und als leuchtendes Muster der Heerde I. Petr. 5, 2—3. zu führen, werden die Priester in Eid und Pflicht genommen. Einst müssen sie Rechenschaft ablegen. Wie ist es wohl möglich, daß je ein Priester aus der Schule zurückbleibe oder sich zurückdringen ließe. Die Baumschule gehört zum Baumgarten. — Freilich muß der Mensch auch zu irdischen Zwecken erzogen und befähigt werden, aber dadurch, daß er sein irdisches Tagewerk nach Maßgabe der ihm ertheilten Kräfte gut vollbringt, soll er seine in die Ewigkeit auslaufende Bestimmung erreichen. Indem er für die Erde befähigt wird, soll er es für den Himmel seyn. Wenn darum auch die Schule in Etwas weltlich ist, so soll sie doch, wie die Erziehung selbst, religiös, somit eine Anstalt der Kirche seyn. Der Hauch des belebenden Christenthums muß sie durchdringen; sie muß von Christo ausgehen und zu ihm führen. Nur Christus ist in der Kirche. Es gibt kein Heil für die Menschen als durch Christus.

Es gibt für sie auch kein Heil ohne die lebendige Erscheinung Christi auf Erden, d. i. ohne seine Kirche. Wenn der Mensch auch ohne dieselbe wohl einige Kenntnisse und Fertigkeiten sich erlangen kann, vermag er sich deßhalb auch jene Eigenschaften und Tugenden zu erlangen, die er als Mensch und Bürger haben muß? Zur Erziehung gehört das Wort der Wahrheit, und zwar die Wahrheit des Christenthumes. Wie läßt sich nun diese von ihrem Organe, von der Kirche trennen? Wenn sich die Erziehung nicht vom Worte, das Wort nicht von Christo und seiner Kirche, ohne daß es aufhörte, Lebenswort zu seyn, abweisen läßt, wie mag die Schule ohne Kirche seyn? Wie ist es darum auch nur möglich, eine Schule von der Kirche getrennt, einen grünenden Ast, der von Baume gerissen wäre, sich zu denken [1])? Wie mag ein Gebäude ohne Fundament den Sturm ertragen? Wie kann eine Lampe ohne Oel brennen. Die Schule, wenn sie eine allseitige elementarische und wahre Einleitung und Vorübung zum ganzen, einen und ungetheilten Christenleben seyn soll, wenn sie die häusliche Erziehung vollständig aufnehmen und, erweitert angewandt, fortführen und fort und fort befreundet mit ihr bleiben und einherschreiten soll, wenn sie wie dem Staate gewissenstreue, um Gotteswillen gehorsame Bürger, friedliche Unterthanen, redliche Verwalter, Obrigkeiten, gerechte Richter und treue Vertheidiger, so der Kirche heilige Glieder, züchtige Jünglinge, keusche Jungfrauen, treue Ehegatten, edelmüthige Stifter und Wohlthäter, weise Lehrer und würdige Vorsteher und Priester geben soll: wie mag sie getrennt von der Kirche dastehen? So sie aber das nicht will mit der Kirche, und nicht vermag ohne die Kirche, und ohne höhern Geist, Einigung und Auctorität nicht bestehen kann, warum nennt sie sich eine Schule? Selbst die weltliche Obrigkeit, oder wenn man lieber will, der Staat weiß wohl, daß es mit einer öffentlichen Elementarbildung ohne die Kirche nichts heiße. Auch will er keine Unterthanen und Bürger, welche die Pflichten des bürgerlichen Zusammenseyns und Zusammenhaltes nicht aus Ueberzeugung erfüllen. Die neuesten Erfahrungen hat Frankreich gemacht. Die größere Zahl der dortigen Einwohner will keine Schulen ohne Kirche, keine Schulen unter dem Einzelnwillen eines Gewalthabers, keine Schulen unter dem wechselnden Einflusse der

Zeitmeinungen. Genug! — der Geistliche gehört in die Schule, und die Schule gehört ihm an. Dort muß er durch Lehre und Zucht das höhere Leben pflegen, und sorgen, daß es gepflegt und nicht vernachlässigt werde. An seinen christlich kirchlichen Geist, an sein Leben knüpfen sich Geist und Leben der Schule. Er muß diesen Geist und dieses Leben jedoch manifestiren, und zwar in der Schule selbst. Ohne Kundgebung wird er nicht erfaßt. Daraus folgt von selbst, daß er in der Schule seyn müsse, und daß er im Kreise der Kinder persönlich zu wirken, zu beobachten und zu ordnen habe. Er nimmt mit eigenen Augen wahr, was den gedeihlichen Fortgang hemmt oder fördert. Er ermuntert zu größern Fortschritten und weist auf den Höhepunkt, der zu erreichen. Aber das allerwichtigste ist, daß er den Religionsunterricht fleißig, gut und gründlich ertheile. Die Schulgesetzgebung der meisten Staaten und selbst auch die kirchlichen Verordnungen setzen ein Maaß von wochentlich 2 Stunden an zwei Wochentagen fest. Dieß ist das Mindeste von dem, was an Zeit auf den Religionsunterricht verwendet werden soll. Eine weitere Verwendung des Geistlichen ist gesetzlich nicht verboten. Soll der ächte Geist, der das ganze Wirken durchdringt und trägt, kräftig und lebhaft seyn, so muß der Geistliche öfters in der Schule erscheinen, und was er an wahrem Lebensunterrichte besitzt, mittheilen. Er muß sich täglich in der Schule zeigen und täglich mit dem Religionsunterrichte beginnen [2]). Das ist nicht zu viel gefordert. Das Gedeihen der Schule macht es nothwendig; denn ohne täglichen Religionsunterricht fehlt dem übrigen Unterweisen Weihe und Mittelpunkt und der Schule der ächte Geist. — Ohne täglichen Religionsunterricht gleich am Anfange und wo möglich in der ersten Morgenstunde fehlt die eigentliche Geistesnahrung der Kinder, und sie bleiben bei aller andern Wissenheit unwissend, bei allem Ueberflusse arm und bei allem Reichthum dürftig. Was das Höchste und Wichtigste ist, wird ihnen bei jener Vernachlässigung nicht als solches werth und lieb gemacht. Wie sollen sie Religion und Religiosität als das Erste, als Hauptsache, als das Nothwendigste und Heilsamste für jetzt und alle Zeit hochschätzen, wenn Sprache, Zahl und Maaß täglich geübt, jene aber bei Seite geschoben bleiben? Wenn es eben der Religionslehrer mit den Heilswahrheiten nicht

genau nimmt, so werden auch die Kinder gegen jene allerbesten Kenntnisse, die es für den Menschen geben kann, gleichgültig. Je weniger die Kleinen Gott aus dem Auge verlieren, desto mehr wird ihr Denken, Empfinden, Wollen, Thun und Leiden auf Gott gerichtet seyn. Die Richtung des Lebens auf Gott muß eben wie jedes Andere so viel als möglich ja täglich geübt seyn. Es ist gewiß, daß ein täglicher Unterricht und ein tägliches damit verbundenes Gebet in den Kindern ein stetes Andenken an Gott erzeugt[3]). Die Religionslehren, die eben bei aller Einfachheit tief und weit greifend sind, schließen sich von selbst der anfangs noch schwachen Fassungskraft immer mehr auf; sie prägen sich unverlierbar in die zärtesten Falten des Gedächtnisses und des Herzens ein, und es häuft sich ein Schatz an, der ihnen durch das ganze Leben theuer seyn und wohl bekommen wird. Ohnehin gibt es keinen Gegenstand, nach dem der Wissenstrieb so kräftig steht, als Gott und das Göttliche[4]). Es wäre ein Frevel an der edlen Kindernatur, ihn nicht auf jegliche Weise zu befriedigen. Hier ist die Zeit, wo der Religionslehrer eine gute Grundlage legen muß. Geschieht dieß jetzt nicht, dann zuverläßig nimmer, „Es dient gewiß nicht zum Heile der Kinder“, sagt ein wohlmeinender Lehrer, wennman mit dem Unterrichte in den Heilslehren unter dem wichtigen Vorwande, daß sie dieselben ja doch nicht verstehen, allzulange zögert; denn manche geoffenbarten Wahrheiten begreifen auch die Erwachsenen und Gelehrten im Grunde genommen eben so wenig, als die Kinder, und somit mußten sie alle diesem Vorgeben nach ganz umgangen und der Vergessenheit übergeben werden. Darf dieses nun einmal doch nicht geschehen, so ist es ja ungleich besser, auch die Kinder frühzeitig damit als mit etwas Heiligem und und Göttlichem bekannt zu machen; denn wenn einmal die erste Zeit der erwachenden Vernunft unbenützt vorübergegangen ist, und später schon ganz andere Begriffe und Gedanken den Verstand eingenommen haben, dann hält es viel schwerer, mit Glaubens und lästigen Sittenlehren mehr Eingang zu finden — besonders wenn auch schon widrige Vorurtheile und Leidenschaften des Herzens den Weg zum Verstande wie mit Unkraut verbaut haben.“

Ein anderes Motiv kommt in Betrachtung. Es ist eine unbestrittene Thatsache, daß, je klarer die Vorstellungen, desto lebhafter auch die Gefühle, und je überzeugender die Wahrheits-

Gründe und je reger die Gefühle, desto kräftiger auch die Entschlüsse und desto unfehlbarer die Thaten seyen. Von der richtigen Religionserkenntniß hängt auch mittelbar die gute Gesinnung und die Befolgung des göttlichen Willens ab. Man kann mithin sagen: Je fleißiger und gründlicher der Religionsunterricht bei der Jugend, desto reiner und schöner auch ihre Tugend. Wie möchte es wohl anders seyn? Durch das tägliche Reden von Gott und göttlichen Dingen lebt sich der kindliche Geist ganz in dieselben hinein und schwebt darin; das religiöse Gefühl wird immer lebhafter; das moralische Urtheil gestärkt und geübt, das Gewissen zart und fein, überhaupt das Gemüth veredelt, und ist einmal das Herz gut, so wird es auch das Betragen, der Wandel und die That seyn und bleiben. Jeder Katechet wird die Beobachtung leicht machen können, daß sich diese Angabe bestätige. Hiezu trägt aber der Katechet noch in anderer Weise als durch den Unterricht selbst bei. Er hat nämlich hier tägliche Gelegenheit, die Unarten der Schüler oder auch das Löbliche in ihrem Betragen wahrzunehmen. Er kann nicht Umgang nehmen, hiewegen seine passenden Belehrungen, Ermahnungen, Warnungen und Drohungen anzubringen. Wenn er nun solches thut, und überdieß sich auf die Vorschriften der Religion bezieht, wird er nicht ungemein zur sittlich religiösen Herzensbildung beitragen?

Der Weg durch Lehren ist lang, durch Beispiele kurz, sagt man. — Daß das Beispiel in der Erziehung von höchsten Belange sey, hat noch kein Mensch geläugnet. Es ist der Unterricht durch Anschauung, der viel richtiger und tiefer eindringt, und eben deßhalb viel bleibender haftet. Wird er wohl in der Religion nicht nothwendig seyn? Ich sage: Nehmt das Beispiel hinweg und eure Worte sind leere Luftstreiche. In jeder Hinsicht, besonders aber in sittlicher, liegt das Meiste am Beispiele. Christus der Herr selbst übte zuerst alle Tugenden, die er lehrte, und er weist auf sein Beispiel hin, wenn er sagt: „Lernet von mir, denn ich bin sanftmüthig und von Herzen demüthig“. Folget mir nach und nehmet täglich mein Kreuz auf euch. Ich habe euch ein Beispiel gegeben, damit auch ihr handeln möget, wie ich gegen euch gehandelt. Lasset euer Licht leuchten ꝛc. Mit gleichem Ernste dringen auch die Apostel auf den Unterricht durch ein gutes Beispiel, so Petrus I. Br. 5, 3. so Paulus I. Tim. 4, 12. Tit. 2, 7. Röm. 15 2., II. Cor. 8, 21. Der heil.

Bernard sagt: Die Stimme der Handlungen schallt mächtiger als die der Worte. Deinen Lauten geselle den Laut der Tugend bei; dadurch gib andern zu erkennen, daß du selbst von dem überzeugt seyest, wovon du dieselben überzeugen willst. Der hl. Chrysostomus geht so weit, daß er behauptet: „Tugendhafte Handlungen reißen noch stärker als die Wunderthaten hin; wenn wir es dahin gebracht haben, werden wir die ganze Welt ohne Zeichen bekehren.“ Der hl. Ambrosius nennt das gute Beispiel für die Nachlässigen eine Erinnerung an ihre Besserung, für die Vollkommenern aber eine Aufmunterung. Die Fabel vom jungen und alten Krebse ist bekannt. Ein Geistlicher kann in der Schule den ächt religiös sittlichen Geist weder erhalten noch nähren, wenn er ihn nicht durch sein Beispiel kundgibt, einflößt und stärkt. Wie kann er aber denselben genügend kund geben, einflößen und stärken, wenn er in der Woche kaum eine oder zwei Stunden zubringt? Wähnen aber Einige, daß, was täglich vorkomme, an seinem Werth und Interesse und an seinem Nachdrucke verliere, oder daß der tägliche Besuch der Schule ihrem Ansehen zuwider wäre? — Dieß ist durchaus nicht der Fall, wenn anders der Katechet sein Amt gut verwaltet. Hier gilt das Sprichwort: „je seltener desto theuerer“ [6]) — nichts; es ist vielmehr der umgekehrte Fall, gleichwie gesunde und nahrhafte Speisen nie entleiden und täglich besser schmecken und besser behagen. Für's Weitere ist auch in den Kindern das Gefühl der Erkenntlichkeit vorhanden. Sie werden ihren eigentlich geistlichen Vater, ihren sich freudig aufopfernden und wohlmeinenden Religionslehrer um seines Werkes willen mit Liebe achten.

Wie dann, wenn es an Zeit mangelt [7])? Ich sage: Wie soll es an Zeit mangeln? Was gibt es Wichtigeres zu thun? Für dieses Geschäft ist ja gerade die Zeit. Es sieht einer Verkehrtheit gleich, wenn man gewissen andern Geschäften, es sey denn, daß Gefahr auf dem Verzuge hafte, den Vorzug gibt. Sind z. B. die heut zu Tage sehr häufigen Schreibereien und die Verrichtungen verschiedener Nebenämter wichtiger? Lassen sich dieselben wie so manche Anforderungen der Privatseelsorge nicht verschieben? Läßt sich nicht eine Ausgleichung treffen, daß die der Schule entzogene bestimmte Stunde durch eine andere desselben Tages ersetzt werde? Wer ist treu mit seinem

Stunde und wuchert nicht täglich am rechten Orte? Ich sage: am rechten Orte; es wird dieser wohl die Schule seyn. Gewiß auch die Erwachsenen sollen belehrt, bekehrt und mit Trost und Ermunterung genährt werden; aber wie wenig richtet er dort aus, wenn ein guter Grund nicht gelegt ist? Was insbesondere das Bekehren betrifft, so ist es ja erkannte Wahrheit, daß es leichter sey, einen Fehler zu verhüten, als einen eingerissenen zu vertilgen [6]). Was der Religionslehrer der reinen offenen Seele einpflanzt, das bleibt für immer. „Was man zuerst in den Hafen gethan, davon hält lang der Geruch noch an.“ Der Geistliche, der seiner Schule Zeit und Mühe widmet, verliert dieselbe nicht; sie ist vielmehr ein Gewinn, sie ist ein Capital auf Zinsen; sie ist Aussaat für reiche Ernte. Schon das ist ein nicht gering anzuschlagender Gewinn, daß er die Individualität kennen lernt. Jedes Kind hat seine hervorstehenden guten oder bösen Eigenschaften. Auf beide muß man achten; diese sollen abgewöhnt, jene befördert, gehoben und in der rechtmäßigen Richtung erhalten werden. Je häufiger die Beobachtung, desto genauer die Kenntniß; je genauer die Kenntniß, desto leichter die Anwendung zweckmäßiger Mittel, desto erfolgreicher die Bildung. Ein guter Hirt kennt seine Schafe und die Schafe kennen ihn. Hirt und Heerde bleiben einander nicht fremd, wenn sie sich täglich sehen und öfters beisammenfinden, nicht bloß körperlich, sondern in körperlich geistiger Wechselwirkung. Wie viel an einer solchen Kenntniß der Individualität gelegen sey, erkennt man daraus, daß die Wahl des künftigen Lebensberufes sich nach den besondern Anlagen und Fähigkeiten, nicht nach dem Zufalle und blinder Neigung richten müsse. Schon gar oft hat die Stimme eines seelenkundigen Geistlichen, wenn er hiewegen berathen wurde, den Ausschlag gegeben, und ein kostbarer Edelstein hat seine rauhe Kruste abgeschliffen; er wurde eine Zierde der Menschheit. Ein guter Katechet hatte in der Schule die Entdeckung gemacht [8]). Gewiß wird die Zeit nicht ausbleiben, wo jeder Mensch einmal zur Erkenntniß kommt, wie viel er einem guten Religionslehrer zu verdanken habe; denn die göttliche Vorsehung führt den Menschen schon solche Wege, daß er einsehen muß, was sein Stab und seine Stütze sey; aber ein Mensch, der mit Hülfe seines geistlichen Führers den rechten Beruf getroffen, wird ihn ganz ausnehmend

lieben, und bis an sein Grab segnen. Ein Geistlicher, der es mit dem Religionsunterrichte genauer, als mit allen Nebensachen der Schule hält, wird sich bei Eltern und Bürgern unstreitig in große Achtung setzen. Sie wissen gar wohl, daß hier die Ernte groß sey, und derjenige, der das Höchste bei ihren Kindern, die sie über Alles lieben, bezwecke, der Mann nicht seyn könne, dem sie ihre Achtung und was sie ihm sonst schuldig wären, versagen dürfen. Es heißt hier: Liebe um Liebe. — Ein täglicher Besuch der Schule mit Unterricht in der großen und reichen Heilswissenschaft wird ihm jene Gewandtheit einmal im Katechisiren und dann auch in der ganzen liebevollen Behandlung und Zuchthaltung bei der Jugend verschaffen, die ihm sein Ansehen als das eines Schulmannes und Kinderfreundes aufrecht erhält. Wir müssen fragen: Wie mag er die Aufsicht und Leitung der Schule, welche ihm die kirchliche und bürgerliche Obrigkeit einräumt, ohne alle Tüchtigkeit und Befähigung, selbst ohne die seines eigenen Zweiges und Faches mit Erfolg führen? Bloße Stellung und also äußere Befähigung ist lange nicht hinreichend[9]). Es darf ohne Bedenken auch das zugestanden werden, daß man ebenso wenig ein Katechet als ein Schulmann nur durch bloße Kenntniß der Schulverordnungen, oder durch Regeln der Katechetik, der Didaktik und Methodik werde. Die Erfahrung und Uebung macht den Meister. Beim Jugendunterricht trifft das ganz besonders ein. Mit allgemeinen Regeln reicht man nicht aus; mit diesen und mit einigem angebornen Geschicke ebenfalls nicht. Langjährige Erfahrung verleiht Tüchtigkeit. Dieß leuchtet daraus ein, daß es unläugbare Thatsache ist, daß wir dem Kindesalter folglich ihrer Denkweise zu fern stehen, und in der Psychologie der Kinderwelt gar wenige Kenntnisse haben. Wir können uns nur sehr schwer in ihr Seelenleben zurückversetzen und gleichsam zu Kindern werden. Bis wir zu dieser Fertigkeit kommen, müssen wir einen Umweg von vielen Jahren nehmen. Noch eher mag es gehen, daß Jemand mit gründlichen Regeln der Didaktik und Methodik nach einigen Erfahrungen etwas ausrichtet; aber viel schwieriger ist es, sich den Kindern beim Religionsunterrichte zu nähern, nicht weil dieser Gegenstand erhabener Natur ist, sondern weil er auf geistiger Anschauung beruht, alle Seelenkräfte in Anspruch

nehmen soll, und nur haftet, wenn sich der Geist mit freier Thätigkeit gegen ihn aufthut und zuwendet. Daraus folgt nun aber das Doppelte, daß der Geistliche diesen Unterricht täglich ertheilen soll und nur durch solche Uebung sich dahin befähige, daß er es zu einem Erfolge bringe, und sein Ansehen aufrecht erhalte. Sammelt er sich dadurch Erfahrung und Gewandtheit in der Behandlung des Religionsunterrichtes, so darf sicher auch noch weiter behauptet werden, daß er für sich selbst immer mehr zu einer fruchtbaren und praktischen Auffassung der Christenthums-Wahrheiten gelange, eine Auffassung, die ihm auch in andern Zweigen seiner Berufsthätigkeit nützlich und unentbehrlich werden kann. Wer die schwere Kunst versteht, mit Kindern von himmlischen Dingen zu reden und mit ihnen auf diesem Gebiete umzugehen, wird auch die schwere Kunst besitzen, mit Erwachsenen von solchen zu reden. Soll es mit der ganzen Amtsthätigkeit des Geistlichen etwas heißen, so ist er gewiß höchlich verpflichtet, im Namen Jesu ein Freund der Kinder zu seyn und ihren Geist mit der Speise des göttlichen Wortes zu nähren.

Man hat schon häufig Klage [10]) geführt darüber, daß Eltern so wenig auf den Schulunterricht halten und ihre Kinder entweder gar nicht oder nur sehr saumselig mit vielen Unterbrechungen, meistens nur aus Zwang schicken, oder wo sie können, mit Murren und Verdroßenheit gegen Schule und Lehrer wieder abhalten. Sie haben dabey allerlei meistens auf Eigennutz und Eigensinn hinauslaufende Vorwände, und ihre dießfällige Nachläßigkeit gereicht den Kindern zu nicht geringem Nachtheile, weil sie so statt eines vollständigen und zusammenhängenden Unterrichtes nur mangelhafte und abgerissene Bruchstücke erhalten, mit Geringschätzung erfüllt werden und ihren Mangel aller Gründlichkeit gar sehr beklagen werden. Es ist indeß nicht nur möglich, sondern selbst mehr als wahrscheinlich, daß, wenn dasjenige, was jedem Menschen und selbst den rohesten Eltern das Heiligste ist, täglich gelehrt und geübt wird, die Kinder auch williger und freudiger, ohne durch Anwendung von Zwangsmitteln genöthigt in die Schule geschickt werden. Wenn der Katechet im Namen Jesu auf fleißigen und freudigen Besuch dringt, dann wird es mit der Bereitwilligkeit der Eltern und Kinder eine andere Bewandtniß haben.

Wozu aber so vieles Lehren? höre ich fragen [11]). Das Vielwissen bläht auf und macht eitel. Ich sage das auch, aber so gefaßt: Vielerlei Wissen macht eitel. Nicht das gründliche Wissen ist schädlich. Wenn der Katechet abschweift und in nichtiges Geschwätz, in langweiliges Raisonniren verfällt, das ist eitel und schädlich. Uebrigens ist für jede Klasse Stoff [12]) genug vorhanden, ohne daß der Katechet abschweifen, verwässern und zersetzen mußte. Es kostet Zeit und Mühe, bis sie bei ihrem Austritte aus der Schule den von der Kirche vorgeschriebenen Katechismus gut inne haben. Zu diesem Behufe müssen den Schülern erster Classe vorbereitend die gewöhnlichen Gebete und heiligen Sprüche, nachdem sie zum richtig Hersagen eingeübt sind, verständlich gemacht, die bildlichen Vorstellungen und gottesdienstlichen Handlungen der Kirche erklärt, die Eigenschaften Gottes mit nützlichen Anwendungen dem Gedächtnisse eingeprägt und die 10 Gebote verständlich gemacht werden. Man erzählt die Geschichte von der Erschaffung der Welt, von Adam und Eva, von der Sündfluth, von Joseph, besonders die Geschichte der Kindheit Jesu. Die Begebenheiten seiner Kinderfreundlichkeit, sein Leiden und Sterben, seine Auferstehung und Himmelfahrt. Weil man öfters wiederholen, und den Religionsunterricht nicht bloß auf den Verstand und das Gedächtniß, sondern auch allezeit auf das Herz und auf das wirkliche Lebende beziehen muß, weil man ferner bald diese, bald jene Anschauungsmittel, als: Bilder, Festtage, Gebräuche, Vorstellung ꝛc., gebrauchen muß, und weil man nicht zu viel auf einmal vornehmen kann und länger nicht, als eine Viertelstunde die Aufmerksamkeit der Kleinen in Anspruch nehmen darf: so hat man wohl ein Jahr mit allem diesen zu thun. Das Gleiche ist mit der biblischen Geschichte und andern Beispielen des Guten bei der zweiten Klasse der Fall, zumal dieselbe auch schon an dem sogenannten Fastenunterrichte Antheil zu nehmen hat. Der Diözesan-Katechismus bei der dritten Klasse fordert ohnehin eine tägliche Stunde, sonst kommt man nicht zu Ende. Ob aber dem Lehrer hiedurch nicht Eintrag geschehe [13]), und ihm die Zeit zu sehr verkürzt werde? — Das mag seyn; ich geb' es zu. Aber das glaube ich auch behaupten zu dürfen, daß er an seinem vielförmigen Sprachunterrichte, wie nicht minder an verschiedenen Verstandes- und Gedächtnißübungen

und andern bloß nützlichen Unterrichtszweigen wohl etwas Zeit abbrechen und für den täglichen Religionsunterricht verfügbar machen kann, da ja die Religionslehre, vom Katecheten mit den Schülern durchgesprochen, die inhaltreichste Sprachübung, die edelste Verstandesübung und die höchste Realität ist. Ich hoffe auf Zustimmung für diese Behauptung. Uebrigens ist die Schule wegen des Höchsten und Nothwendigsten zuerst da, wo nicht, so hört sie auf eine Schule, d. i. eine vollständige Vorbereitung zum Leben zu seyn, — das Leben, begriffen nicht als ein Empfang und Geben, Genießen und Entbehren, Gewerben und Vortheilen, sondern seine Beziehungen zu Gott und der Welt zu Erfassen und denselben gemäß Denken, Gesinnt seyn, Wollen, Thun und Lassen.

Der tägliche Religionsunterricht in der Elementarschule ist übrigens noch die einzige Hoffnung auf einen gesegneten Erfolg der Jugendbildung. Es werden darum bald auch die Regierungen der deutschen Bundesstaaten nicht lange anstehen, diesen Unterricht auf dem Wege der Gesetzgebung anzuordnen, geschehe es dann durch den Ortsgeistlichen selbst oder durch seinen die Schule besorgenden Stellvertreter. Die bischöflichen Ordinariate werden ebenfalls das Ihrige beitragen. Es wird eine Zeit kommen, und ich meine, sie sey nicht mehr ferne, wo man mit der Jugend einzulenken sich von allen Seiten genöthigt sehen wird; dann erhält das Schulwesen erst seine rechte Bedeutung, und was ihm bis jetzt noch an Achtung fehlt, wird ihm alsdann nicht ausbleiben. Sollte Jemanden eine solche Anforderung als neu oder wie immer erscheinen, dann müssen wir auf andere Männer, wie Hirscher, und viele eifrige Seelsorger erweisen, die schon längst dasselbe angedeutet oder wirklich thatsächlich vollzogen haben.

Nun übrigt noch ein Umstand, der in der Frage über unsern Gegenstand Beachtung verdient. Er ist dieser: Der Religionsunterricht beschränkt sich heut zu Tage, wie Niemand läugnen wird, bei dem größten Theile unsrer Eltern, auf mehr nicht, als auf die Lehre: Gott ist im Himmel, es sind drei göttliche Personen, dein Erschaffer, Erlöser und Heiliger; wenns gut geht, auf die zehn Gebote Gottes und die sieben hl. Sakramente. Das weitere Befehlen und Verbieten geht auf äußern Anstand und Sitte. Das Wort: „Gott siehts, es ist Sünde; fürchte Gott! Gott will's haben, er hat Freude

daran u. s. w." hört man seltener, als früher. Dazu lehren sie ihre Kinder wieder, wenn's gut geht, einige Gebete, die weder die Kinder, noch sie selbst verstehen, ja nicht einmal richtig sprechen. Das ist nun für diejenigen, deren eigentliche und unmittelbare Pflicht es ist, ihren Kindern die nothwendigsten Religionskenntnisse beizubringen, allzuwenig, und befriedigt weder die rege Neugierde, noch die Anforderungen, welche der heutige Zeitgeist wegen seiner vielen Anfechtungen und Gefahren für die Jugend an die Eltern stellt. Auch wird die Zeit des frommen Glaubens nicht gehörig benutzt, jene Zeit der kindlichen Einfalt, wo das Gemüth noch von keinem Vorurtheile irre geführt und von keinem Zweifel beunruhigt ist, sondern vielmehr mit aller Reinheit die Wahrheiten der Religion gläubig aufnimmt und bereitwilligst sich ihren Vorschriften unterwirft. Man kann darum behaupten: Der Religionsunterricht wird der heutigen Jugend nicht im älterlichen Hause, sondern in der Schule ertheilt, und die eigentliche Unterrichtszeit erstreckt sich vom Eintritte in die Schule bis zum Austritte aus derselben. Was die Zeit der Schulpflichtigkeit betrifft, scheinen die Eltern wieder dasjenige, was ihre Pflicht erheischt und der fromme Gebrauch geheiligt hat, nicht mehr beobachten zu wollen. Da sollten sie sich überzeugen, daß ihre Kinder den bestmöglichsten Vortheil aus dem öffentlichen Unterrichte ziehen, sollten nachforschen und prüfen, ob sie Fleiß und Eifer anwenden, ob sie an Verstand und Weisheit wachsen und in allem Guten voranschreiten, sollten an Sonn- und gebotenen Feiertagen aus Predigt und Christenlehre fragen und das Wichtigste der vorgetragenen Lehren noch näher auseinander setzen und auf das tägliche Leben anwenden lernen. Diese schöne Sitte ist zum großen Unheile für Eltern und Kinder in Abgang gerathen. Selbst die Hausandachten und die Vorliebe für andere gottesdienstlichen Gebräuche vermindern sich; Uebungen, die sonst so wohlthätigen Einfluß auf den religiösen Sinn der Kinder hatten, gehen ab. Weiterhin die Zeit anbelangend, wo die Jugend aus der Schule in den Zustand der Selbstständigkeit und Unabhängigkeit übergeht, wird wohl da noch ein Fortschritt in der Religionswissenschaft zu hoffen seyn? Die Erfahrung lehrt, wie wenig Interesse die Jugend an manchen Orten für die Sonnags-Christenlehre habe. Sie kann den Tag

kaum erwarten, wo sie einmal von der Pflicht des sonn- und feiertäglichen Christenlehrbesuches freigesprochen wird. Es ist wahrhaft betrübend anzusehen, wie sie mit so weniger Vorbereitung erscheint, mit so großer Gleichgültigkeit und Zerstreuung anwohnt und mit so widriger Verdrossenheit antwortet. Sind sie zu einem Handwerke und Gewerbe, zum Soldatendienst oder zum Kanzleiwesen gekommen, so lassen sie sich gerne jeden Anlaß zum Vorwande dienen, um sich der Christenlehre entziehen zu können. — Natürlich! da füllen schon andere Gedanken und Bestrebungen die leere Stelle aus. Der Weltsinn dringt wie die Luft in's aufgespontete Faß. An Lockungen und Verführungen, wodurch die Jugend abgehalten wird, fehlt es ebenfalls nicht. Wie viel gibt es dermalen öffentliche Spektakel- und Vergnügens-Anlässe, die meistens auf den Sonntag anberaumt sind? Vielfältig von der Wochenarbeit ermüdet, im Winter von Kälte, im Sommer von Hitze und Wärme, bisweilen auch vom ernstlosen seichten Gerede oder vom Poltern eines grämigen Katecheten gequält, findet sich die Jugend nicht sehr lernwillig. Aus Allem nun geht hervor, daß weder die Zeit vor noch nach der Schulpflichtigkeit es sey, wo die Jugend mit Erfolg in der großen Sache des Heiles gründlich unterrichtet werde. Es bleibt also auch nur die Schule und die Schulzeit die Gelegenheit, bei welcher ein ausreichender Schatz von Religionskenntnissen erworben werden kann. Wer das bedenkt, und nicht einsieht, von welcher Bedeutung der Religionsunterricht in der Schule sey, dem fehlt es am natürlichen Verstandeslicht. Die Wahrheit aber, daß dieser Unterricht für das ganze Leben des Menschen vom entschiedensten Einflusse sey, nöthigt zu der Folgerung, daß derselbe mit allem möglichen Fleiße ertheilt werden müsse. — Es gehört zwar zu diesem Fleiße, die festgesetzten Lehrstunden genau einzuhalten; es gehört dazu, das Lehrpensum zu übersehen, auf die Hauptpunkte, auf die unverständlichen Ausdrücke und auf die Erklärungsweise zu achten; es gehört dazu, auf die etwaigen schiefen Auffassungen und Mißverständnisse zu denken und Veranstaltung zu treffen, daß das Gemüth angesprochen und das Herz betheiligt werde; es gehört dazu, auf passende Fragen und die verschiedenen, oft unrichtigen Antworten und ihre Berichtigung zu sinnen; es gehört dazu, sich

selbst in die gehörige Seelenstimmung und Verfassung zu setzen, daß Ernst und Ehrfurcht für's Heilige aus Gesicht und Miene hervorleuchte, daß Leben, Liebe, Herzlichkeit, Sanftmuth, Ruhe und Geduld den Vortrag und das Abfragen begleite. Aber es darf auch die sorgfältigste Benützung der Zeit für die Ansaat eines Feldes nicht fehlen, das nur allmählig bearbeitet und für den aufzunehmenden Saamen zubereitet werden kann. Ich möchte jedem Katecheten voran in sein Religions-Handbuch setzen den Spruch des Weisen von Mytilene: »Wohl erwäge die Zeit;« oder Bernards Ausspruch: »Nichts ist kostbarer als die Zeit,« oder das göttliche Wort: »Seht wohl zu, Brüder! daß ihr vorsichtig wandelt, nicht wie Thoren, sondern wie Weise und benützet die Zeit,« Ephes. 5, 16. Wenn Titus Flavius, die Liebe und Wonne des menschlichen Geschlechtes, jeden Tag für verloren hielt, an welchem er nichts Gutes gethan, so darf auch der Geistliche dieses Dafürhaltens seyn, wenn er nicht täglich jenem Unterrichte obliegt. Freilich ist mit dem Daseyn in der Schule und mit dem Unterrichte noch nicht Alles ausgerichtet. Der Unterricht selbst muß erschöpfend und umfassend seyn. Vornehmlich sind es die wesentlich nothwendigen Religionslehren von dem Wesen Gottes an sich und von seinem Verhältnisse zu uns; darum von der Schöpfung der übersinnlichen und sichtbaren Welt, von der Schöpfung, Natur und Bestimmung des Menschen, sodann von der Erlösung aus Sünde und Elend, vom Ursprunge und Verlaufe des Sündenverderbnisses; darum von der Nothwendigkeit einer Erlösung, von der Vorbereitung und der Sehnsucht nach dem Erlöser, von seiner gottmenschlichen Würde, von seinem Kommen, Leben, Wirken, Lehren, Auffordern, Trösten, Verheißen, Leiden, Sterben, Auferstehen, Herrschen und Wiederkommen, von der Person des hl. Geistes, seiner Herabkunft, Ausgießung und von seinem Werke, von dem Heilswege und der Theilnahme an Christo, von der Anforderung an den Christen in Beziehung auf Gott, auf sich und auf seine Mitmenschen, von den Anstalten Christi und den Mitteln zum Heile, vom jenseitigen Leben. — Alle diese Lehren sind so gewichtig, so beziehungsreich, so vielsagend, daß es einer Ueberladung gleichkäme, wollte man sie in einem beschränkten Maaße von Zeitaufwand ertheilen.

Nur allmählig, und auf vielen Stufen führt man zu ihrer Höhe hinan, und in ihre Tiefe hinab. Welch' eine Fülle und Fruchtbarkeit liegt darin? Sodann ist es um das Verstehen und Wissen, um das todte Glauben allein nicht zu thun. Der Glaube soll in Liebe thätig und die triebkräftige Wurzel eines gottverherrlichenden Lebens seyn. Aus den besondern Glaubenslehren müssen die sich ergebenden sittlichen Anforderungen abgeleitet werden, damit sie fruchtbar und dadurch anziehend werden. Umgekehrt müssen die Sittenlehren sich auf die geoffenbarten Glaubenslehren stützen, darum beim Unterrichte bis auf die Wurzel hinein verfolgt werden. Fordert ein solches Verfahren nicht einen Zeitaufwand, der größer als derjenige ist, den man auf das Ablesen und Abfragen der Katechismusfragen verwendet? Da es anerkannt ist, daß eine Lehre über die andere Licht verbreitet und das Einzelne durch das Ganze wie das Ganze durch Ueberschauung des Besondern ergriffen wird, so fordert gewiß diese Beleuchtung mehr Zeit und Mühe, als man gewöhnlich daran zu setzen pflegt. Nichts ist verderblicher, als wenn der Vortrag nur an der Oberflächlichkeit haftet. Da denken die Schüler nichts dabei; sie beten das Gesagte mechanisch nach; sie lernen nicht für's Leben, und weil sie im Denken über Religionswahrheiten nicht geübt werden, so werden sie auch nicht in den Stand gesetzt, sich selbst religiös fortzubilden, oder eigentlich gesagt, nur auch ein religiöses Buch mit Geschmack zu lesen, oder eine Predigt mit Nutzen anzuhören. Darum ist Gründlichkeit auf das Aeußerste zu empfehlen. Ein guter Grund soll gelegt werden; auf der einmal gelegten Grundlage ist unablässig fortzubauen; aber niemals zu rasch, nie mit Umgehung einer Mittelstufe, vielmehr mit öfterem Wiederholen und Zurückkehren. Zur Gründlichkeit der Auffassung trägt auch die Veranschaulichung durch Gleichnisse, Parabeln und andere Verwandtheiten der Natur und des Menschenlebens vieles bei. So lehrte Christus und so lehrten seine Apostel. Die erhabensten Geheimnisse werden in treffenden Sinnbildern, die erhabensten Gedanken in markirten Ausdrücken, übersinnliche Wahrheiten in Gleichnissen, Symbolen, Beispielen, überraschenden Beziehungen, klar, lebensfrisch, anregend, leichtbehaltlich und unverlierbar dargestellt. Man betrachte nur die Bergpredigt, die Abschieds-

rede, die Aussendung der Apostel, und wiederum den Sinn aller vorgetragenen Gleichnisse, und selbst so manche Thaten seiner Allmacht zur Einkleidung und Bestätigung seiner Lehren. Was die Gründlichkeit der Ueberzeugung betrifft, so fordert zwar diese so gar viele Mühe und Arbeit nicht. Es genügt, die Thatsache, daß Jesus Christus der Sohn des lebendigen Gottes sey, daß er von Gott gesandt unter den Menschen gewohnt, seine Macht, Wahrheit, Weisheit, Heiligkeit und Gnade geoffenbart habe, als unwidersprechlich hinzustellen. Es genügt, die Wahrheit, daß er seinen Geist gesandt und durch ihn und seine Kirche sein Wort und seine Gnade unfehlbar und zuverlässig fort und fort der Welt zuwende, als gewiß und unzweifelhaft vorauszusetzen; denn ist Christus der Sohn des lebendigen Gottes, und ist die von ihm gestiftete und mit seinem heiligen Geiste erfüllte Kirche eine Säule und Grundfeste der Wahrheit: so sind auch alle Lehren, Aussprüche und Verheißungen Jesu Wahrheit, sie sind uns rein und unverfälscht überliefert, und wir sind im Einzelnen wie im Ganzen genommen im Besitze der himmlischen Wahrheit. Indessen ist ist es doch auch nothwendig, daß man die Schüler manche Wahrheit aus innern Gründen erkennen läßt. Es kommt ohnehin eine Zeit, wo die Vernunft erwacht und nach Gründen forscht, dagegen das bloße Ansehen der Eltern und Lehrer zurücktritt. Es tauchen Zweifel auf; es geschehen Angriffe von verschiedenen Seiten auf den kindlichen Glauben, und nur zu leicht wird er ohne eine feste Begründung selbst der einzelnen Lehren erschüttert. Bald seyen es Beweise aus eigener und fremder Erfahrung, bald aus bewährten Zeugnissen, besonders aus leicht verständlichen Stellen der heil. Schrift genommen. Also auch dieß gehört zum Religionsunterrichte und fordert seine Zeit.

Wie viel daran liege, den Religionsunterricht ansprechend zu machen, weiß jeder Katechet. Schüler müssen, was Eigenthum ihres Geistes werden soll, durch selbstständiges Bilden von Begriffen, Denken und Urtheilen sich aneignen. Dazu muß man ihnen behilflich seyn. Es geschieht nicht durch Vorsagen, sondern durch eine solche Form, wodurch eben der Geist angesprochen und thätig erhalten wird; es ist die katechetische Lehrform. Wie langsam sich aber hier die Arbeit fortschleppe,

ist bekannt; aber eben darum wird desto mehr Zeit erfordert, wenn man zum Ziele kommen will.

Auch angenehm und anziehend soll der Religionsunterricht seyn. Oftmals muß man von seinem Nutzen und seiner Nothwendigkeit sprechen, bald auf seine unmittelbare Beziehung zum Leben der Schüler, bald auf seine Wichtigkeit für den künftigen Lebensberuf aufmerksam machen, die entspringenden Vortheile beleuchten und die Gelegenheit zur praktischen Anwendung nachweisen. Aber auch dieß sind wieder Umstände, welche beim Unterrichte in der Schule Zeitaufwand kosten. Und nun nach all' diesem fragen wir: Wie weit wird man in einem Jahre kommen, wenn man mehr nicht als 2 Stunden wöchentlich und vielleicht diese nicht verwendet? Möchten doch Katecheten ihren Beruf recht erkennen und im Anblicke desselben, im Anblicke ihrer anvertrauten Jugend und ihres Heiles, im Anblicke des Umfanges und der Größe und Schwierigkeit ihrer Arbeit, ihren Eifer verdoppeln! Gewiß! es wird mit der Jugendbildung nicht besser gehen, so lange nicht größerer Fleiß auf ihren religiösen Unterricht verwendet wird. Es sage Niemand, es werde nur zu viel gelehrt. Dieß ist nicht der Fall, wenn vom Lehren im ächten Sinn des Wortes die Rede ist. Wenn der Unterricht seine gehörigen Eigenschaften nicht hat, und deßhalb auch nichts nützt, dann wird freilich zu viel gelehrt. Es ist Schade um jede Stunde, womit sich der Katechet abmüdet, seine Zuhörer überladet, dabei ihre Herzen kalt und unangesprochen läßt. Ein fleißiger und gründlicher Religionsunterricht in der Schule hat für das ganze Leben der Kinder die wohlthätigsten Folgen. Ihr Glaube bleibt unerschütterlich, ihr Wissen fruchtbar, und ein Schatz von Wahrheiten steht ihnen an jedem Tage, wo sie Rath, Ermunterung, Warnung und Trost brauchen, zu Gebot. Der Katechet selbst wird in wenigen Jahren die Früchte seiner Arbeit ernten. Er wird eine glaubensreiche und wohlgesittete, ihm anhängliche und dankbare Jugend haben. Sichtbar wird sie zunehmen wie an Alter so an Liebenswürdigkeit bei Gott und Menschen. —

So weit die Arbeit des hochgeehrten Verfassers über Ertheilung des Religionsunterrichtes in den Elementarschulen. Die Redaktion erlaubt sich, etlichen, im vorstehenden Aufsatze ausgesprochenen Ansichten bestätigend auch die ihrige anzufügen.

Wir haben die einzelnen Punkte, über die wir zu reden gedachten, im Contexte des Aufsatzes mit Ziffern bezeichnet, welchen die Ziffer unseres Nachtrages entsprechen.

1.

Wie auch ist's nur möglich, eine Schule getrennt von der Kirche sich zu denken?

Hab' auch schon öfter gefragt, wie der Hr. Verfasser, weil mir bei meiner Einsicht in das Wesen von Staat und Kirche und bei meiner (wenn auch nicht eminenten) Kenntniß der Geschichte das Gerede über Trennung der Schule von der Kirche etwas Unvernünftiges, Verderbliches und Rechtswidriges, sowie das Ringen und Streben darnach mindestens ein Nutzloses schien. Und dennoch wieder, weil die Rede von der Emancipation der Schule noch nicht verstummt, und man nach dem Principe der Liebe von denen, welche das Wort führen, nicht annehmen darf, daß sie etwas Unvernünftiges vertheidigen oder gar etwas der Menschheit Verderbliches beabsichtigen, will man bei aller Ueberzeugung versucht werden, zu denken und zu sagen: Es muß denn doch mit dieser Emancipation der Schule nicht so gar leer seyn; die Vertreter derselben müssen doch auch ihre Gründe haben; und wir Geistliche besonders dürften dem Loosungsworte der Emancipation wohl deßwegen nicht beistimmen, weil wir, was in dieser Causa so hell ist wie der Tag, nicht einsehen können und wollen, und als Geistliche aus wohl bekannten Gründen die Sache beim Alten belassen wünschen, ganz gut die Gründe einer Rede pro domo sua wissend und erwägend, aber harthörig und hartherzig gegen Alles, was auch Gründliches dagegen angeführt wird. Und in der That, so sagen sie, um der vielen Worte kurzen Sinn und Kern zusammenzufassen: Die Bevormundung der Schule durch die Geistlichkeit und zwar durch eine bigotte, stolze, unwissende, herrschsüchtige Geistlichkeit, die daraus hervorgehende Geisteknechtschaft, Geistesdruck und Geistestyrannei sind die Hauptursache des weniger erfreulichen Gedeihens eines rationellen Schulwesens und des weniger glücklichen Fortschreitens der freien Bildung und ächten Aufklärung des Volkes, worin allein der Generation Wohl, der Gegenwart und

Zukunft Heil besteht. So lange dieser Druck nicht beseitiget, so lange diese Knechtschaft nicht aufgehoben, so lange dieser Tyrannei nicht der Todesstoß gegeben, so lange die Schule nicht frei geworden ist, wie es ihr als Schule gebührt, namentlich gemäß dem Selbstbewußtseyn und der Höhe, auf der sie jetzt steht, erwartet nur nichts wahrhaft Großes und Beglückendes in derselben. Es kann hier, wo wir dem vorstehenden Aufsatze bloß einige Bemerkungen anfügen wollen, unsere Absicht und unsere Aufgabe nicht seyn, eine Abhandlung gegen Emancipation der Schule zu schreiben und in extenso das oben in nuce Aufgeführte zu widerlegen; nur dieses erlauben wir uns in dieser Materie zu sagen.

Es ist wahr, die Menschen sehen nicht, wo sie nicht sehen mögen, und begreifen nicht, wo sie nicht begreifen wollen; in den eigenen Angelegenheiten ist man nur zu gerne verliebt und blind, und man will in der Regel um so weniger verstehen und beistimmen, wenn es sich um den Verlust einer Sache oder eines Rechtes oder eines Besitzes handelt, bei dem man sich schon lange wohl befunden, der gar gut und wohl angeschlagen. Daß wir Geistliche hierin keine Ausnahme machen, concediren wir ex corde. Aber was die Lieblichkeit und das Wohlbehagen, das Gut und Wohl, der Nutzen und Gewinn der fraglichen Sache betrifft? Und dieß besonders als Grund, warum höhere und niedere Geistlichkeit gegen die Emancipation der Schule eifert? — Ja die Zeit, die wir in der Schule und mit den Schulangelegenheiten verlieren, der Aerger und die Verdrüßlichkeiten, die uns da täglich bereitet werden — von bornirten, bockbeinigen, jüngeren und älteren Bauernbubenflegeln, von Vätern und Müttern, welche die Schule nichts weniger als liebäugeln und an Derbheit und Grobheit ihren lieben Kleinen durchaus nicht nachstehen; von Schulmeistern, die Alles sind, nur keine Lehrer und Erzieher; von den Gemeindeverwaltungen und Schulräthen, die nur zu oft die Hand, aber die Linke dem Pfarrer in Schulangelegenheiten bieten; von unlaudablen Distrikts-Schulinspektionen, die manchmal, wenn man's sich gefallen ließe, cum amore et gravitate (weil dickleibig und massiv) auf dem Lokalschulinspektor ihre Reitkunst probiren möchten — der oft miserabeln Lokalitäten, der armseligen Schulfonds, der vielen Schreibereien u. s. w. gar nicht zu ge-

denken — diese und noch viele andere Sachen und Sächelein machen das Verhältniß des Geistlichen zur Schule gewiß nicht so angenehm und reizend, daß er, im Falle ihm sein Recht an der Schule entrissen werden wollte, einen Kampf auf Leben und Tod dafür wagen müßte. Ja gewiß, wenn heute ein hohes oder höchstes Rescript käme, in welchem wir Geistliche in Anbetracht welcher Gründe immer vom Antheile an der Schule ganz und gar ausgeschlossen würden, wir, die wir nach euerer Aussage ja ohnehin lieber auf der faulen Haut liegen, als daß wir uns abplagen, wir würden, in Betracht der eben angeführten Gründe, nicht leicht ein Rescript freudiger und schneller gelesen haben als dieses, es als Ultimatum bei den Schulakten gut und sicher deponiren, zur Abschiedsrede in die Schule eilen, und am Schlusse der letzten Schulmesse das Te deum mit vollem Munde und Herzen anstimmen, und uns gerne, wenn es anders acceptirt würde, zu einem perpetuirlichen milden Beitrage zum Besten der Schule verstehen. Ich wenigstens subscribirte für meinen Theil freudig eine Carolin quartaliter zum Schulfond, oder zur Schullehrer-Wittwen- und Waisenpensionsanstalt; und wäre ein gutes Haberjahr oder bekäme ich eine noch einträglichere Pfründe, so legte ich freudig das Duplum als Opfer auf den Altar der Schule und der eremten Schulmeisterei. — Also gewiß nicht um der Lieblichkeit und des Wohlbehagens willen wollen wir nicht vom Antheile an der Schule und der Jugendbildung lassen; wir können nicht, weil innerer Trieb und Seelenbedürfniß uns in die Schule treibt; weil thätigen Antheil an der Erziehung der jungen Menschheit wir, als Diener Christi, für eine der heiligsten Pflichten erachten; weil — um des besonderen Auftrages des Staates nicht zu erwähnen — die Kirche und die Geistlichkeit in ihrem wesentlichsten Rechte gekränkt wäre, wenn sie von der Jugendbildung ausgeschlossen würde, oder der größten Versündigung gegen Pflicht und Beruf sich schuldig machte, wenn sie freiwillig ihre Hand von der Schule zurückzöge.

Erst wenn ihr von Seelenbedürfniß und innerm Trieb zur Schule redet! — Es treibt euch ganz etwas Anderes zur Theilnahme an der Schule; und um etwas ganz Anderes willen unterziehet ihr euch so großmüthig den angeführten Beschwerden und Arbeiten der Schule, die ihr indeß, so viel nur

möglich, gewissenhaft auf den armen Schulmeister hinüberschiebet — um die Herrschaft über die Lehrer und die Schule ist euch zu thun; dazu benutzt ihr eure Inspektion, daß ja keine freiere, vernünftigere Ideen unter Jugend und Volk verbreitet werden, Ideen, welche euer Ansehen untergraben, den Nimbus der Heiligkeit, den das dumme Volk um euch sieht und deßwegen Euch Hochwürden so venerirt, verscheuchen, eure angebliche göttliche Gewalt zu nichte machen würden, so daß ihr froh seyn müßtet, tolerirt und nicht auf Dampfwagen oder Dampfschiffen in das Land des Obscurantismus sammt und sonders spedirt zu werden. —

Mit dieser Dampffahrt — zu Wasser oder zu Land — glauben wir, meine Herren! hat es noch gute Zeit; und wird die Eisenbahn, welche die löbliche Hochwürdenschaft aufzunehmen und weiter zu fördern die Ehre hat, gleich erst anno 1900 angelegt oder anno 2000 fahrbar, ich setze die hundertfache Summe des Fahrgeldes an eine einfache, die Hochwürdenschaft wird die Bahn nicht eröffnen.

Um unser Ansehen dürft ihr uns nicht beneiden; es ist ohnehin eher im Ab- als im Zunehmen. Den Heiligen-Nimbus verscheucht ohnehin das eben nicht heilige Leben manches Geistlichen. Aber das Priesterthum und den Priestercharakter greifet nicht an, und an der Sendung, die wir von oben haben, vergreifet euch nicht! Ihr werdet es erfahren, ihr vergreift euch an Dem, der uns gesendet, an Dem, von dem wir die Salbung haben, an dem Gesalbten des Herrn, an dem Hohenpriester, von dem Priesterthum und Weihe und Gewalt ist, an Dem, der alle Gewalt hat im Himmel und auf Erden; und ihr erfrechet und vergreifet euch nicht umsonst an dem Heiligen, Gewaltigen, — er wird sich erheben und euch verdemüthigen, eure Pläne vernichten, und zeigen, daß ihr unheilig gegen seine heilige Sache eure Hände erhoben. Sollte wirklich der Kirche in dem Schulmeisterthum der letzte und gefährlichste Feind erwachsen! Wohl eine kindische Behauptung, eine lächerliche Ansicht! — wenn aber wirklich die aufgespreißte Schulmeisterei und das rationelle Schulmeisterthum zum Kampfe ausgehen sollte, die grimmigen Zwerglein werden so wenig etwas vermögen, als das Ritzen mit der Feder einen Felsen zu heben und zu bewegen vermag. —

Wie mögt ihr noch von einer Priester- und Pfaffenherrschaft reden, da ihr wisset, daß schon der Bube in der Schule den Grund des Befehls und des Gehorsams demonstrirt will; der Bauer nur zu gleich da ist mit dem: Wer hat mir etwas zu befehlen? und die Ruhe und Ordnung an manchen Orten leider! mit Säbel und Bajonett hergestellt werden muß! Die besseren Zeiten der Priesterherrschaft, und wo die Pfaffen, wie ihr meint, hierin noch glückliche Spekulationen machten — die Zeiten sind schon längst vorüber, gehören schon lange der Vergessenheit an; wir annoch Lebenden wissen sie gar nicht mehr zu denken, ja wüßten vielleicht überhaupt gar nichts von ihr, wenn nicht ihr jene Zeit der Priesterherrschaft in ihrer ganzen Glorie gewissenhaft uns vorführtet; aber vorführet nicht mit dem Trost, daß jene Gloriezeit uns wieder kommen werde, sondern vorführet, daß die Erinnerung an die vorübergegangene Herrlichkeit uns um so mehr schmerze, als ihr uns alle Hoffnung des Wiederkommens solch' schöner Vergangenheit benehmet; also bloß vorführet, uns zu necken und zum Besten zu haben. —

Geistesdruck! Es sind allerdings unter uns Individuen, denen Essen und Trinken gut anschlägt und deren körperliches Volumen im Genusse der fetten Pfründe sich köstlich erweitert. Aber von daher dürft ihr keinen Geistesdrück erwarten; Canapee und Sopha und Bett werden da die am meist gedrückten seyn; da hat aller Geist Frieden und Ruhe. Geistesknechtschaft, Geistes-Fesseln und Ketten und Bande! Diese Aeußerungen werden so oft und so allgemein gehört, daß man glauben möchte, das Schmiedhandwerk sey das eigentliche der Geistlichkeit und schmieden lernen die conditio sine qua non zur Erlangung der Weihung, und ein guter Lehrbrief hierüber das unerläßliche Erforderniß, wenn man ein Priesteramt will, und das Schmiedmeisterstück gebe den Titel zum Aufsteigen von dem niederen zu den höheren Kirchenämtern. Indeß, in allem Ernst und aller Wahrheit sagen wir es, wird im Clerikalseminar puncto Kettenschmieden nichts gelehrt. In der Weltstadt Rom, ad vincula Petri (bei den Ketten Petri), ist nicht, wie man erwarten sollte, die Universal-Kettenfabrik, von wo aus alle fünf Welttheile hinreichlich versehen werden. Ich war 13 Jahre in einer Bischofsstadt, und fand und sah

ich auch mancherlei Werkstätten, eine bischöfliche Kettenschmiede kam mir nicht unter die Augen. Und die Pfarrer auf dem Lande, namentlich die Pfarrer mit großen Oekonomien, die sind froh, wenn sie nur ihre Ketten für Wägen und zu sonstigem Gebrauche haben, und bekümmern sich um Schmieden geistiger Ketten und um's Halten unter Geisteknechtschaft um so weniger, als ihnen die Herrschaft über die eigenen Knechte und Dirnen vollauf zu schaffen macht und der Schmiede-Conto unter den am Ende eingekommenen ihren Geist und ihre Casse nicht am wenigsten in Anspruch nimmt. Nennt man uns daher auch in Scherz oder in Verachtung — die Schwarzen, — Kohle, Rauch und Feuer und Schmiede haben uns nicht schwarz gemacht, und das ganze Gerede von Geistesketten und Banden kann uns weiter nichts, denn ein schlechter Spaß seyn, ähnlich jenem, wenn die Kinder, die das erste Mal in die Stadt gehen, geschreckt werden, daß sie die Kette abbeißen müssen.

Soll denn wirklich die Trennung der Schule von der Kirche, die Emancipation der Schule von der Bevormundung der Geistlichkeit Zeitbedürfniß, Forderung der Zeit seyn, die früher oder später befriedigt werden muß, gegen welche keine Macht und Gewalt etwas vermag? Bisher haben die Vorkämpfer für Freiheit der Schule und des Unterrichts umsonst gekämpft — wenigstens den Sieg noch nicht davon getragen; und ohne Furcht, Lügen gestraft zu werden, prophezeien wir, daß auch das gegenwärtige Jahr ganz und gar ablaufen wird, ohne daß der Wunsch gewährt und die Forderung erfüllt seyn wird, und die Schulmeisterthümler Ursache haben werden, das gaudeamus igitur anzustimmen und bei hundertjährigem Rheinweine der erstjährigen Emancipation ein langes Leben und Bestehen zu wünschen. Die gegenwärtige Zeit ist keine des Freigebens und Freilassens; man möchte lieber — durch herbe Erfahrungen dazu gebracht — zurücknehmen, was man hergegeben, als noch mehr hergeben; und die Schulmeisterthümler, die in ihren Feuerworten und ihrem Handeln nur zu oft durchblicken lassen, daß — wohl aus menschlicher Schwäche — in der Tiefe ihres Herzens noch etwas anderes sey als pureste Menschenliebe und ächteste Beförderung des Menschenglückes — die Schulmeisterthümler selber werden die erste und vorzüglichste Ursache seyn, daß das nicht wird, was sie so sehnlich

wünschen, gewiß wenigstens nicht so, wie sie es wünschen und fordern.

Wir haben gerade Nr. 274 der Allgemeinen Zeitung vor uns; in einem Artikel von der Linth d. d. 25. Sept. heißt es also: „In Zürich ist der große Rath versammelt. Das Traktandencircular zeigt wenig Bedeutendes; das Bedeutendste liegt wie immer in den „Anträgen der Petitionscommission“ versteckt. Dieser vorberathenden Behörde hat Hr. Dr. Bluntschli, als sie eben über die Petition der Schulsynode berieth, zur Kenntniß gebracht, daß er im Großrath beantragen werde, die fehlerhafte Organisation der Schulbehörden im Interesse einer geistig freien und religiös-christlichen Volksschule zu reformiren und demnach den §. 70 der Verfassung in dem Sinn zu revidiren, daß sowohl der Erziehungsrath neu und besser organisirt als auch die Schulsynode aufgehoben werde. Die Nothwendigkeit der einen wie der anderen Maßregel ist jedem Unbefangenen klar; da aber leider ein großer Theil des Zürichschen Großraths eben nicht unbefangen ist, so dürfte die Motion auf schroffen Widerspruch stoßen. Indessen muß das Treiben der letzten Schulsynode auch ruhigeren Radikalen die Augen geöffnet und ihnen (um mit einer Schrift zu reden, die jüngster Tage erschienen ist) gezeigt haben: zu welcher Breite lächerlicher Anmaßung das radicale Schulmeisterthum sich aufbläht. Spricht es doch gravitätisch von einem Schullehrerverstand mit pädagogischer Selbstüberzeugung, dem weder Staat noch Kirche etwas befehlen, dieses oder jenes als pädagogisch richtig oder unrichtig bezeichnen dürfe. Der Züricher'sche Schulmeister habe sich lediglich an die psychologische Entwicklung des Geistes zu halten; der Züricher'sche Schulmeister sey mündig; er habe alle extreme Ansichten durch eine höhere philosophische (!) Erkenntniß überwunden; durch ihn komme der freie Wille des Staates zur Bethätigung! Er habe mehr geleistet als die Kantons- und Hochschullehrer; diese seyen sich des Zusammenhanges der verschiedenen Bildungselemente noch gar nicht bewußt, und ebenso wenig der geistig organischen Entwicklung der Unterrichtsfächer u. s. w.“ — Das sind fast wörtlich die Sätze, welche die revolutionäre Propaganda, die — nach selbsteigenem Geständniß — das Volk durch Halbwisserei verderben will, den Züricher'schen Schulmeistern in den Mund legt; Sätze, die Schulbote und

Republikaner als Ausdruck des radikalen Schulmeisterthums ungescheut auftischen, während dieses — wie leicht zu erachten — durchschnittlich von solcher Weisheit nichts versteht, als daß sie zu großen Ansprüchen berechtigt. Wie diese Ansprüche geltend gemacht werden, davon zeugt der Bericht der Abgeordneten des Erziehungsrathes über die letzte Schulsynode. Dieses durch und durch schädliche, unnatürliche Institut, welches die Arroganz der propagandistischen Pädagogik verfassungsmäßig hegt und pflegt, richtet sich nun mit seinem pädagogischen Selbstbewußtseyn gegen die oberste Erziehungsbehörde, ja gegen den Regierungsrath selbst, und die wohlbearbeiteten Synodaler führten ihrem Präsidenten und den Abgeordneten gegenüber eine Sprache, die in jedem andern Staate allgemeine Entrüstung und sodann strenge Bestrafung der Schuldigen zur Folge haben würde. Diese aber sind gedeckt durch eine großräthliche Opposition, die wohl einem Aargauischen Jesuitenvertreibungsantrage mit vaterländischem Culturpathos beipflichten, aber nicht groß genug denken kann, selber jesuitische Mittel zu verschmähen und ein Treiben zu beschränken, das alle Bedingungen des wahren Fortschrittes vernichtet." — Also der Bericht der Allgemeinen Zeitung. —

Wenn man diese wenigen Zeilen liest, man weiß in der That nicht, was man denken oder thun soll — staunen oder lachen oder sich ärgern oder sich fürchten. Staunen über eine solche Verirrung, und eine solche Verirrung der Schulmeister! und doch ist sie so natürlich. Die Wissenschaft bläht auf — ein altes wahres Wort; weil aber Wissen und sich Aufblähen im verkehrten Verhältnisse stehen, nämlich je weniger wahres Wissen, desto mehr Aufgeblasenheit; so läßt sich leicht erklären, daß die Viel- und Halbwisserei die Schulmeister zu solchen Blasengeln gemacht hat. Aber eben weil sie gar so sich blähen und ihre Figur beim Blasen mit vollsten Backen so gar komisch sich ausnimmt, kann man wieder nicht anders als lachen oder über die dumme Arroganz und die erbärmliche Großsprecherei sich halb todt ärgern. Und sich fürchten? Zu fürchten ist bei der ganzen Posse wahrlich gar nichts, als daß die Schulmeisterlein sich selber den Stab brechen, statt emancipirt — auf's Neue mancipirt werden; daß Staaten und Regierungen, weit entfernt, die gewünschte Erlösung zu gewähren, selbst billige Concessionen zu-

rücknehmen, und daß so durch das Geschrei pädagogischer Sansculotten die Sache der Schulmeisterei beim Alten bleiben wird, wenn sie nicht gar im Krebsgang sich bewegt. — Einen auffallenden Beweis hiefür möchten wir ebenfalls in einem Artikel der Allgemeinen Zeitung Nr. 275 finden, der also lautet: „Die Breslauer Zeitung schreibt von hier (Berlin) Folgendes: Alle hiesigen Lehrer, welche zum Theil die „Preußische Volksschulzeitung“, zum Theil die „Vossische“ öfter benutzten, um ihre Leiden, ihre Wünsche und Bedürfniße öffentlich auszusprechen, sind von der hiesigen Schuldeputation von dergleichen Theilnahme an der Tagespresse ernstlich verwarnt, und es ist ihnen dabei eröffnet worden, daß fernere Publikationen der Art Amtsentsetzung zur Folge haben werden. Und es gibt noch so vieles zu bitten, zu klagen, zu rügen! Hier sollte neulich ein Volksschullehrer mit 6 Kindern, der schon zwölf Jahre lang für 8 (geschrieben: acht) Thlr. täglich 5—6—7 Stunden Unterricht gibt, zu dem Jubiläum seines Schulvorstehers geladen werden; aber der Vorsteher corrigirte sich in Gegenwart des Unglücklichen und sagte ihm: er könne doch wohl nicht erscheinen, da es ihm an gehöriger Kleidung fehle.“ —

Von Allem fiel uns beim Durchlesen dieses Artikels das Betragen des Hrn. Jubilars auf, und wir dachten bei uns: Anstatt zu sagen: er könne doch wohl nicht erscheinen, da es ihm (dem Lehrer) an gehöriger Kleidung fehle; hätte der Jubilar edler und seines Jubilartages würdiger gehandelt, wenn er dem armen Teufel einen neuen Rock geschenkt oder etliche Thaler in seine Hand gedrückt hätte. — Ist der Lehrer, von dem die Zeitung berichtet, wie wir es annehmen müssen, ein rechtschaffener Mann — dann muß es doch puncto Finanzen mit den Schullehrern in Berlin schlecht stehen, da einer nicht einmal eine respektable Kleidung von seinem Einkommen erübrigen kann. Sind auch bei uns die Einkommen nicht die glänzendsten, zu einer ordentlichen Kleidung kann's jeder Lehrer bringen, ohne selber mit Weib und Kind Hunger leiden zu müssen; und wäre ihm selber, eine anständige Kleidung anzuschaffen, nicht möglich, jede Gemeinde würde sich schämen, ihren braven Lehrer also im Publikum erscheinen zu lassen — sie gäbe gerne, um den Lehrer ihrer Kinder solcher Schande zu entziehen.

Digitized by Google

Keine Bitte, keine Klage, keinen Wunsch mehr öffentlich vorbringen dürfen, außer mit Gefahr der Entsetzung — ist arg, recht arg, wenn man es vielleicht zu keinem so gar großen Unglücke zählen darf, von einem Amte entsetzt zu werden, das kaum so viel Brod gibt, als nothwendig ist, vor dem Hungertode gerettet zu werden, und bei dem man Hosen und Rock betteln muß, will man anders anständig gekleidet seyn. — Vergleicht man die beiden Artikel mit einander, welcher Contrast zwischen der Züricher'schen Schulmeisterglorie — daß diese eine ihrer Geisteshöhe angemessene Kleidung gehabt und Keiner im Gewande der Paupertät erschienen, darf nicht bezweifelt werden — und dem Berliner Verbot gegen's Lautiren in öffentlichen Zeitungen von Seite der Lehrer! Und dennoch wird die Glorie in Zürich vorübergehen; und wenn der Schulmeisterei der freien Schweiz das Tacet nicht anbefohlen wird, wie in Preußens Hauptstadt, so wird das Fortissimo der Schulsynode sich dennoch in ein Piano verwandeln; und dieses Ueberganges Schuld werden die Herrlein Synodaler selber tragen, wie auch die Lehrer Berlins zum strengen Verbote selber Anlaß gegeben haben werden.

Wie! wir selber Anlaß gegeben haben! Hätten wir eine Sprache geführt, wie man sie auf der Schulsynode vernommen, dann fänden wir's erklärlich, daß man dieser mit der Amtsentsetzung drohte — aber so etwas kam uns nie in den Sinn; daran dachten wir nicht von Ferne: solches Begehren ahneten wir nicht einmal — ja mißbilligen es in solcher Extravaganz. Aber in der Noth rufen, nur was Noth thut, wenn das Grund zu solchem Interdikte ist, dann kann man doch nimmer rühmen, wir leben in einem Lande der Freiheit und in der Zeit der Freiheit.

Welche euere Bitten gewesen, was ihr geklagt und gewünscht, und in welchem Tone, können wir aus dem angeführten Artikel der Allgemeinen Zeitung nicht entnehmen; aber wir dürfen der löblichen Schuldeputation zu Berlin so viele Liberalität zutrauen, daß sie diesen Schritt nur nothgedrungen werde gethan haben. Man darf bitten, seine traurige Lage darstellen; aber wenn des Klagens gar kein Ende wird, wenn die Bitten unbescheiden, ungestüm und dreist zu werden anfangen? Das ewige Gebettel mag Niemand hören; und das tägliche klägliche Gelärme — was für einen Zweck soll es

haben, oder was soll Großes darin liegen? Ist denn Seufzen männlich, ist denn das Gebettel edel; und wird durch euer ewiges Wünschen die Sache der Schule und der Menschheit, wie ihr saget, auch nur um einen Schritt weiter gefördert. Ihr habet, Lehrer! eure Bitten und Vorstellungen zu Unter- und Oberbehörden gebracht, und sie sind sicher bis zum Throne gelangt; ihr habet nicht ermangelt, mehr denn einmal euere traurige Lage in Schriften zu schildern; ihr habet euere Petitionen an die Landtage gebracht — und sie sind daselbst von tüchtigen Männern unterstützt worden. Man weiß also allerorts, was ihr wünschet und was ihr bedürfet. Nun habt ihr das Eurige — mehr als das Eurige gethan. So laßt's denn jetzt gut seyn, und arbeitet und wirket in eueren Schulen, auf daß von Jahr zu Jahr immer schönere Früchte eueres Berufseifers sich zeigen — und die Regierungen und die Staaten werden das Ihrige thun, und euch geben und concediren, was recht und billig ist. Aber den Traum mit der Schulemancipation laßt fahren, es wird so gewiß nichts daraus, als es bisher nichts geworden. Und vergeßt bei dieser euerer Idee doch besonders und in specie nicht, daß ihr quoad Besoldung und Einnahme schwerlich noch so hoch stehen würdet, als ihr stehet, wenn man nicht zu dem fetten Besitze der Kirche und zu ihren goldenen Beuteln Zuflucht genommen und, wie man sagte, den hier nichts nützenden Ueberfluß zu euerem und der Schule und der Menschheit Besten verwendet hätte.

Doch die Idee scheint noch keineswegs aufgegeben; und die Bereitwilligkeit zum Niederlegen der Waffen in dem unnützen Kampfe noch nicht da zu seyn. Vor ein paar Wochen erhielt ich ein Büchlein zur Einsicht zugeschickt mit dem Titel: „Die Emancipation der Schule von der Bevormündung der Geistlichkeit“ von W ö r l e. Darin nun werden die Ansichten von Staatsrechtslehrern, Rektoren, Seminardirektoren, Professoren und Geistlichen zusammengetragen, welche für die Emancipation gesprochen, und die ganze Sammlung zur Würdigung für Regierungen und Ständeversammlungen, sowie zur Ermunterung für Volkslehrer um etliche Sechser angeboten. In einem Vorworte von VIII. Seiten erklärt sich der Herr Sammler darüber, was er von einer Emancipation fordert, wodurch er zugleich jede Verdächtigung seiner Forderung von

Vorne herein zu beseitigen hofft. Spricht auch der Ulmer Elementarlehrer nicht in der derben Arroganz der Züricher Synodalen, so sieht man's der Vorrede doch gut an, daß der Herausgeber der Ansicht vom Höhestand der Schullehrer durchaus nichts vergeben, und das Vorwort möchte sich sonach, selbst für ein correspondirendes Mitglied der Frankfurter Gesellschaft zur Beförderung nützlicher Künste und ihrer Hülfswissenschaften, wie es Wörle ist, gegen den Vorwurf der Vornehmheit und der Großsprecherei nicht rechtfertigen lassen.

„Es gibt Institute, so hebt der Emancipationär an, die der Rest angefressen, die sich selbst überlebt haben, ein solches ist die Bevormundung der Geistlichkeit*) über die Volksschule.

*) Wir wissen nicht, will der Hr. Verfasser unter „Geistlichkeit" bloß die protestantische, oder bloß die katholische, oder als humaner Lehrer, der keinen confessionellen Unterschied kennt, beide zugleich gemeint haben. Für jeden Fall glauben wir, als nicht unbeachtenswerth, diese Bemerkung in Note schreiben zu dürfen.

Man machte zur Zeit der Reformation großen Lärm über Geistesdruck und schrie um Befreiung vom Joche der Geistlichkeit — nur waren die Stimmführer keine Schulmeister und die Gründe, warum? die zu gut bekannten. Das Geschrei reusirte, und man trennte sich und war nun frei. Nicht bald darauf kamen ihrerseits die Bauern — in Folge des Principes der Freiheit und ermuthigt, weil's das erste Mal so glücklich durchgegangen — und schrieen über Druck und Tyrannei unter der weltlichen Obrigkeit, und suchten mit Gewalt, sich dieser Joche zu entledigen. Und die Bauern setzten's nicht durch, da auch die freien Geistlichen gegen sie protestirten. Seit der Zeit lebte es und mußte es sich gut leben unter einer liberalen Geistlichkeit, so daß allmählig das bekannte Sprichwort vom Krumstabe in Vergessenheit kam. —

Nach Verfluß von 300 Jahren will's nimmer recht gehen. Es erhebt sich ein neues Geschrei gegen Geisteszwang und Bevormundung durch die Geistlichen und es wird dringend Erlösung von diesem Uebel gefordert. Heute sind es Schulmeister, welche klagen und schreien, meist protestantische gegen freie, protestantische Geistlichkeit — nicht aus „selbstsüchtigen Interessen", sondern im Interesse der Bildung des Volkes, das nicht rufen kann oder nicht will, und deßhalb der Schulmeister Kehlen und Federn dazu beauftragte. Ob's auch dieses Mal gelingen wird, wie das erste Mal? Ja, wenn gleiche Principien nothwendig gleiche Thaten zur Folge haben. „Wir Schulmeister sind zum Selbstbewußtseyn und Mündigkeit gelangt; was brauchen wir der Theologen und Geistlichen Lehre und Leitung;" und nach dem Principe werden diese weniges mit Grund entgegnen können.

Wenn's aber durchgeht, dann Schulmeister! habet Acht und thut mit der Mündigmachung und Mündigsprechung des Volkes doch langsam. Bälder, als es euch lieb seyn wird, dürften sonst die Bürger und Bauern wieder

Sie muß, wie ein abgestorbenes Glied, von dem lebendigen Organismus der Schule abgelöst und durch ein anderes ersetzt werden.

Emancipation ist darum das Loosungswort, welches die Führer auf dem pädagogischen Felde, die Tüchtigsten unserer Zeit aus dem Stande der Staatsrechtslehrer, Professoren, Seminardirektoren und Geistlichen ihren Regierungen zurufen; Emancipation der Hülferuf aller besseren Lehrer, welche für ihren Beruf begeistert sind.

Emancipation ist das Heilmittel gegen den Krebs, der an der Volksschule nagt, Bevormundung der Geistlichkeit der Hemmschuh, welcher den Wagen der Schule in seiner Vorwärtsbewegung zurückhält. Emancipation ist das Kleinod, nach welchem auch der Herausgeber dieser Bogen seit 37 Jahren ringt und alle seine Kräfte daran setzt, so wenig ihn auch die Mehrzahl seiner Standes-Genossen unterstützt.

Er weiß wohl, es ist ein verrufenes Wort; aber wie überhaupt der Begriff „Freiheit" nur zu oft zum Deckmantel egoistischer Ungebundenheit und Zügellosigkeit gemißbraucht wurde, so wurde auch dieses Wort das Loosungswort junger pädagogischer Sansculotten, vor dem die Legitimisten zurückschauderten und das Kreuz schlugen, und, um demselben den bösen Geruch zu nehmen, möge Folgendes zur Erörterung dienen, was der Herausgeber von einer Emancipation fordert und er hofft hiedurch jede Verdächtigung abzuweisen *).

Es handelt sich bei der vorliegenden Frage nicht um eine Opposition der Lehrer gegen ihre bisherigen Vormünder aus

---

kommen, wie damals und rufen: Fort mit den Schulmeistern; wir sind nun selbst im Stande, unsere Kinder zu lehren; warum diese schulmeistern lassen und dafür noch zahlen — die Zeit ist nun vorüber. Und ihr dürftet dann sammt und sonder das Bündele machen und mit heiler Haut weiter eilen, — freilich mit dem Ruhm, das Volk mündig gemacht zu haben, wenn auch zu eurem Sturze — und vielleicht mündig gemacht zum Sturze des Thrones und zum Falle des Altares!

*) Mögen auch leidenschaftliche Gegner in Erbitterung über diese Bogen gerathen, so werden die ruhigeren gerechter urtheilen; denn dem Freunde der Wahrheit, des Rechts, der Humanität ist bessere Erkenntniß willkommen, woher sie auch komme. Er begehrt nicht feige Schonung der Gebrechen, er bedarf ihrer nicht, er verschmäht sie. A. d. H.

Aber wenns um die eigene Haut geht? Und die Schwächlichkeit und Gebrechlichkeit des Ichs etwas grob tangirt wird? A. d. R.

selbstsüchtigen Interessen. Der Kampf ist ein Principienkampf und unter Emancipation oder Entvormundung der Schule wollen wir verstanden haben: eine Durchführung eines vorhandenen, in seinen Prämissen bereits lange wirkenden Princips, das eine vollständige Organisation des gesammten Volksschulwesens zur Folge hat, wo Alles in einander greift und Eines durch das Andere gedeiht und reift. Und eine solche Emancipation will, daß zum Segen des Unterrichts der Pädagogik ein eigenes Feld eingeräumt, daß letztere von der Theologie getrennt werde, was schon längst in manchen deutschen Staaten in Beziehung auf lateinische und Realanstalten geschah. Die Volksschule soll von den veralteten mittelalterlichen Formen befreit, die Leitung und Beaufsichtigung einer eigenen Schulbehörde unterstellt werden, deren Mitglieder wissenschaftlich gebildete Schulmänner sind. Immerhin mögen hiezu theilweise Theologen genommen werden, jedoch so, daß diese einzig und allein diesem Fache ihre ganze Lebenskraft widmen, dasselbe als ihr Element und die übrigen pädagogischen Mitglieder als ihre coordinirten Collegen ansehen und behandeln. Das religiöse Band, das die Schule an die Kirche knüpft, wird dadurch, wenn auch erweitert, nicht zerrissen, da die obersten Schul- und Kirchenbehörden ebenfalls wieder als sich nachstehende Collegien ihre Interessen gegenseitig wahren und zum Gedeihen ihrer Institute zusammenwirken können.

Befürchtet indessen die Kirche, daß bei einer Trennung ihr religiöser Einfluß gefährdet werde, so bleibt es ihr unbenommen, den Lehrer ganz von dem Religionsunterrichte zu entheben und denselben ihren Dienern zu übertragen, welche ihn wöchentlich zu den bestimmten Stunden, wie den Confirmationsunterricht übernehmen. Was das Unterrichtswesen bei einer solchen Trennung gewinnt, das beweisen hinlänglich Württembergs höhere Lehranstalten unter der Aegide einer eigenen Oberschulbehörde. Wie lebendig und frisch entfalten sich diese, wie kräftig ist ihr Wirken, und wie weit weniger vortheilhaft anderseits die Pflege der Kirche sey — und ihrer Natur nach seyn muß — zeigt uns das Bild jener Länder, wo letztere noch den Zügel der Aufsicht führt, zeigt die Erfahrung, auf welche gestützt, kürzlich die Schweizer gegen die Versuche der Jesuiten kämpften, sich in den Besitz des Unter-

richts zu setzen *). Frankreich ging voran. Louis Philipp, dieser umsichtige, durch und durch gebildete Fürst, einst selbst Lehrer, rief die Emancipation der Schule in's Leben. Wollen wir Deutsche in segensreichen Reformen unserm Nachbarvolke zurückstehen, wollen wir bloß ihre Nachäffer bleiben im weltlichen Tande, oder sollen nur politische Schwindeleien, wie Raketen, über den Rhein schwirren und in unsern jungen Brauseköpfen zünden? Exempla trahunt. Lassen wir das Sprichwort in löblichem Sinne gelten und ahmen wir den Nachbaren darin nach, worin sie zum Guten neue Bahn gebrochen! — Freilich in den ersten Decennien wird die Emancipation nicht gleich ihre volle segensreiche Wirkung äußern können, da die Lehrer vom gewöhnlichen Schlage ohne allen Gemeingeist und Berufseifer lieber ihren Schneckengang in den vorgeschriebenen Schulstunden fortkriechen, als daß sie als Freie ihre ganze

*) Fraget einmal in Würtemberg, Baden, Hessen u. s. w. den ersten besten Rektor oder Professor einer höhern Unterrichtsanstalt, wie derselbe (soll wohl heißen: dieselbe, da der Herausgeber an der rechten Beschaffenheit der Rektoren und Professoren nicht zweifelt:) früher unter der Aufsicht der Geistlichen beschaffen und auf welcher Stufe sie jetzt stehe? Fraget sie, ob die alte Ordnung der Dinge nicht besser wieder eingeführt werde, und sie werden Euch antworten: Da sei Gott dafür! das wäre ein Riesenrückschritt! A. d. H.

Ihr Herren Emancipationärs! erholet euch Licenzen, Pässe oder Verweise sammt den nöthigen Privilegien bei eueren resp. Oberbehörden, ziehet hin in Städte und Flecken und Dörfer unseres deutschen Vaterlandes, haltet Gemeinde- oder Volksversammlungen, traget euere Idee der Emancipation von ihrer plausibelsten Seite vor und lasset dann pro und contra abstimmen: und ihr werdet erfahren, oft eher euere Reden geendet, wird euch die Stimme der Versammlung zurufen: Da sei Gott dafür! das wäre ein Riesenschritt vorwärts, der uns unsere gewöhnlichen Füße verrenkte, wenn nicht gar zerbräche. Und kämet ihr wieder zurück von euerer Sendung, und zählet ihr mitsammen die Stimmen pro Emancipatione — ich zweifle sehr, ob ihr eine Majorität erhieltet, aus der ihr schließen könntet, es sey die Emancipation der Wunsch und Wille des Volkes, daß ihr zu eueren Gunsten referiren und ausrufen könntet, wie Hr. Wörle am Schlusse seines Vorwortes: Fürsten! Regierungen! Eure Unterthanen wünschen, euere Völker wollen eine von der Geistlichkeit freie Schule! Höret der Völker Stimme, ehret ihren Wunsch und kommt ihrem gerechten Begehren entgegen! —

Und des Volkes Wille pflegt ihr sonst hoch anzuschlagen! und an das Volk pflegt ihr nur zu schnell zu appelliren! und des Volkes Stimme für Gottes Stimme zu proklamiren! sollte es dießmal anders seyn; und deßhalb anders, weil das Volk nicht „für", sondern „wider" gestimmt hat?! — Red.

Lebenskraft ihrem schönen Berufe opferten. Unter dem Krummstabe lebt es sich Manchem behaglicher, als wenn Vorgesetzte ihres Berufes strenge, gewissenhafte, aber humane, gewissermassen collegialische Inspektoren in jeder Beziehung gesteigerte Ansprüche an sie machen — und darum kämpfen für die Emancipation selten deutsche Lehrer; es sind, neben Einzelnen derselben, welche die Aufgabe der Schule begriffen haben, meist Männer aus andern, nur verwandten Branchen, Reformatoren im edlern Sinne. Solche Männer, vom reinsten Wasser, erkennend das Bedürfniß dessen, was der Volksschule Noth thut, sind die rechten Lenker und Freunde der Schule und nicht fähig, Reformen zu übereilen. Und wie viel Nachtheiliges für den Volksunterricht mußte das bestehende Verhältniß der Schule zur Kirche darbieten, wie manches Unangenehme für die Geistlichen selbst daraus erwachsen! „Niemand kann zwei Herren dienen," sagt die hl. Schrift. Dem Geistlichen bleibt, wenn er mit seinem Fache auf dem Niveau der Wissenschaften bleiben will, kaum Zeit übrig, sich der Schule anzunehmen, wie viel weniger den Fleiß darauf zu verwenden, welchen die Beaufsichtigung und Leitung erheischt. Er geräth überdieß hiedurch unaufhörlich in unangenehme Reibungen mit der Gemeinde, welche der Wirksamkeit seines Berufes großen Nachtheil bringen, oder in solche mit dem Lehrer, die — kommen Chikanen und menschliche Leidenschaften in's Spiel — diesen entmuthigen und in seiner Thätigkeit hemmen.

Sobald der Lehrstand aber emancipirt ist, haben alle Geistlichen an gebildeten, gutartigen Lehrern einen treuen Freund, der sie auf mannigfache Weise in ihrer Wirksamkeit unterstützt, während bei der Lage, nach welcher der Lehrer rechtlos dasteht und gegenüber von energischen, egoistischen Geistlichen ein Spielball ihrer Laune ist, kein aufrichtiges, herzliches Verhältniß stattfinden kann. Hat dagegen der Geistliche einen ungebildeten und malitiösischen Lehrer, so schadet bei dem jetzigen Stand der Sache dieser demselben mehr, als er glaubt; hetzt die Gemeinde gegen ihn auf, kurz, sucht sich auf die gemeinste Art oft auch für vermeintliche Kränkungen zu rächen. Endlich möchte auch der Punkt noch in die Wagschale zu Gunsten der Emancipation gelegt werden, daß nun einmal eine große Abneigung der Geistlichen gegen die Volks-

schullehrer vorhanden ist, deren Grund wir hier nicht näher untersuchen wollen. Genug, sie ist constatirt und alle Lehrer Deutschlands werden damit einverstanden seyn, daß viele Geistliche dem Lehrer sein Hungerbrod nicht gönnen, ja sehr viele sogar bemüht sind, dasselbe bei allen Gelegenheiten zu schmälern.

Noch in keiner deutschen Ständeversammlung hat je einmal ein Geistlicher sich kräftig für Ausbesserung der meist erbärmlichen Schulbesoldungen verwendet. Trugen ja einmal weltliche Staatsbeamte dort auf bedeutende Aufbesserung an, so waren es immer besonders Geistliche, welche opponirten. Das nämliche gilt in niedern Kreisen, bei Kirchenconventen und ähnlichen Collegien*). Jene Abneigung ist also erwiesen

*) Der Herausgeber will hiemit nicht als entschiedener und leidenschaftlicher Gegner des geistlichen Standes sich aussprechen, und erlaubt sich deßfalls, hier zugleich zu bemerken: daß kein Lehrer den würdigen Geistlichen, wenn er ein wahrer Freund der Schule und der Lehrer ist, höher achten und inniger verehren kann, als er, sowie, daß er in keiner Gesellschaft sich mehr angesprochen fühlt, als in der von humanen Geistlichen, und solche Stunden zu den genußreichsten seines Lebens zählt, Anmerk. d. H.

Mit den humanen Geistlichen könnte Hr. Wörle Allianz halten. — Freilich wird hier die Rede von einem Umgange außerhalb der Schule seyn. Aber wenn der Emancipationsmann bei den humanen Geistlichen außer der Schule sich so angesprochen fühlt, warum nicht auch in der Schule? Und wenn in der Schule und schulamtlicher Beziehung — warum eine Emancipation? Oder werden die Geistlichen beim Schritte über die Schulschwelle gleich inhuman, und hat ihre Urbanität ein Ende, sobald sie wie Lokalschulinspektoren sich geriren? Oder sind humane Geistliche nur seltene Ausnahmen? Kann man bei dem größten Theil von „genußreichen" Stunden nicht reden? Und daher die Nothwendigkeit einer Emancipation? Diesen Vorwurf als human zu rechtfertigen, lassen wir Hrn. Wörle über.

Dann riecht diese Anmerkung puncto Gesellschaft und Gesellschaftsanspruch ziemlich nach dem Principe der Gleichheit, wenn man nicht gar aus ihr herausbringen will, die Geistlichen dürfen sich durch die Gesellschaft der Lehrer geehrt fühlen, und jene daher mehr die Gesellschaft dieser suchen, als umgekehrt. Wie Ulmer- und Württemberger-Geistliche diesen Gesellschaftston hinnehmen! Bei uns, auf bayerischem Grund und Boden, gehts so nicht. Wir Geistliche dünken uns und sind noch mehr als die Schulmeister, und diese müssen sich durch unsere Gesellschaft geehrt fühlen, nicht vice versa. Es mag der solide, humane Lehrer, wenn in Bezug auf Capitolium, in Beziehung auf Ansicht über Schule, Schullehrer und Schulwesen, in Betreff des Wandels und äußeren Benehmens beim Geistlichen, ein bornirtes, barockes und unrühmliches Verhältniß sich zeigt, sich zu vornehm dünken, als daß er mit solchen Geistlichen Gemeinschaft hätte, wenn er ihn nur sonst in jedem Betracht

und ich führe nur noch als Beleg hiefür die Worte an, welche einst der von ganz Deutschland hochverehrte selige evangelische Prälat v. Pahl in einer vertraulichen Stunde gegen mich äußerte: „So lange ihr Lehrer unter den Geistlichen steht, wird Euch nicht geholfen.“

Auch zum Schluß sey wiederholt: „Emancipation ist und bleibt das Loosungswort der meisten neuern Pädagogen, und jeder wahre Freund der Schule, der Kirche, des Vaterlandes und der Menschheit muß und wird sie wünschen.“ Fürsten! Regierungen! wollt ihr mit sicherm Schritte die große Masse des Volkes auf eine höhere Stufe heben, so erlöset die Volksschule aus ihren Fesseln, gebet den Lehrern eine freiere Stellung unter Aufsicht wissenschaftlich gebildeter Schulmänner, eine bessere Besoldung und eine tüchtigere Bildung. Ihr aber, die Ihr die Sprache des Herausgebers zu heftig findet, Euch ersuche ich, zu bedenken, daß große Gebrechen mit scharfen Waffen müssen angegriffen werden!“

So singt Wörle — nur einige Strophen ausgelassen — das alte wohlbekannte Lied, das vielleicht gar sein Schwanengesang seyn soll. Für uns und für Viele, die wir diese Melodien sammt Text zu dutzendmalen gehört, durfte der Abdruck

---

äußerlich respektirt, wie es sich gebührt. Aber bei den Lehrern, wie sie bis dato sind, dürfen wir Fälle, — wo sie berechtigt wären, dem Geistlichen gegenüber in Gesellschaft sich zu vornehm zu dünken, wohl als seltene Ausnahmen annehmen, während der umgekehrte Fall als wohlbegründete Regel gelten darf. — Ueberhaupt soll zwischen Lehrern und Geistlichen keine Scheidewand seyn, daß sie sich gegenseitig scheuen, zusammenzukommen, der Lehrer den Geistlichen nie sieht und spricht; außer wenn dieser die Schule besucht, oder in der Sakristei oder wenn er ex officio in den Pfarrhof muß oder von Amtswegen dahin citirt wird, oder wenn er auf einem Spazirgange die Ehre hat, sich vor Ihro Hochwürden zu verneigen. Es soll ein aufrichtiges, freundliches Verhältniß stättfinden, in welchem man sich gegenseitig freuet, einander zu sehen, mit einander zu reden und sich zu unterhalten, und zusammenhilft und zusammenwirkt zum Gedeihen der Schule.

Das unnatürliche Verhältniß wird und muß dann seyn, wenn die Geistlichen es unter ihrer Würde halten, mit einem braven Lehrer in ein näheres Verhältniß zu treten; oder die Lehrerindividuen so geeigenschaftet d. h. nicht qualifizirt sind, daß man sich ihnen nähern könnte. Wo aber brave Geistliche und würdige Lehrer sind, werden beide in gutem, beiden gleichwohlthuendem und die Sache der Jugendbildung ungemein förderndem Verhältnisse stehen. Und so sollte es seyn; aber nicht wieder so, daß sie meist beim Biertisch, beim Kartenspiel und auf der Kegelbahn socii sind. —

es Vorworts fast überflüssig seyn; da man indeß ein altes Lied von einer neuen Stimme wieder hören mag, und mancher Leser der Quartalschrift mit den Emancipations-Ideen noch nicht so vertraut seyn dürfte — da die Emancipation aus den Schulden oder aus der Abstantie in eine definitive Anstellung und zu den 150 fl. noch einen Summanden von 200 fl. und dadurch jährlich eine Summe von 350 fl. in die Hände zu bekommen, sein Hauptaugenmerk gewesen — so wollten wir die etliche Zeilen nicht vorenthalten, wodurch er doch einigermassen über den fraglichen Gegenstand Licht bekommt, ja vielleicht sogar Lust, zur völligen Orientirung in diesem Gegenstande das Werklein sich selber anzuschaffen. — Indem wir uns jedes längeren Zu- und Beisatzes enthalten, sagen wir nur: Lehrer! wir wünschen euch ex toto corde (und könnten wir's, wir gäben's euch auch sogleich) eine tüchtigere Bildung, eine bessere Besoldung, ein humaneres Benehmen gar vieler Geistlichen gegen euch und dadurch eine angenehmere, freiere Stellung, größere Werthhaltung eueres Standes von allen Classen und Ständen. — Sie wird euch gewiß, ja um so gewißer und so bälder werden, als ihr durch Arbeiten und Dulden euch würdiger machet der Gewährung dessen, was ihr mit Recht verlangen könnet. Aber die Idee einer Emancipation, wenn sie noch nicht fix geworden, gebet auf; sie wird nicht bloß in den ersten Dezennien, sie wird nie realisirt werden. Lasset euer Loosungswort, und stimmt in unseres: Lehrer und Geistliche, Staat und Kirche Hand in Hand in der heiligen Angelegenheit des Unterrichtes und der Erziehung. Fluch jeder Störung der Eintracht; ja statt zu stören, thue Jeglicher das Seine, um die Eintracht zu fördern. Und unser gemeinsames Gebet steige täglich zum Himmel im Namen dessen, bei dessen Geburt die Engel den Frieden verkündet, daß durch allseitiges Zusammenhelfen und Begeistertseyn das Gute, das wir Alle mit und durch die Schule wollen, erzweckt werde zur Glorie des Allerhöchsten, zum Heile der Generation, in Zufriedenheit und Freude aller, welche in und für die Schule arbeiten. Es kann der Kirche genommen werden, was ihr nach ihrem Wesen, nach ihrer Stiftung gebührt; sie kann durch Gewalt vom

Antheile an dem Jugendunterrichte und der Menschenbildung ausgeschlossen werden; aber ebenso gewiß wird sich dieses Unrecht rächen und die wirkende Hand, welche zurückgestoßen worden, wird bald wieder zur Mit=, ja zur vorzüglichen Hülfeleistung gesucht und ergriffen werden.

2.

Der Geistliche muß täglich in der Schule sich zeigen; täglich mit dem Religionsunterrichte beginnen.

Ja täglich, damit faktisch gezeigt werde, die Religion sey der erste und wichtigste Gegenstand; täglich und zuerst der Religionsunterricht, damit in das von der Andacht zur Schule zurückgekehrte und deßhalb besonders empfängliche Gemüth das Wort des Lebens gelegt und so geweiht und geheiligt werde für den ganzen Tag und für die ganze Dauer des Unterrichtes; täglich, daß in den 6 Jahren, resp. in den 6 Halbjahren, (denn die Sommerschule ist für quasi nichts zu rechnen) der Religionsunterricht d. h. der Katechismus und dessen Verständniß der Jugend beigebracht werde; täglich, weil es des würdigen Seelsorgers Bedürfniß ist, und er nicht froh seyn könnte, wenn er einen Tag nicht in der Schule wäre. — Man redet so oft und so viel von der Religion als dem Hauptgegenstande; wollen wir nicht mehr davon reden und durch die That es zeigen, daß Religion und Religionslehre uns in der Schule die Hauptsache sind. Und daher nicht bloß wöchentlich zwei Mal in die Schule; und dann da noch die Hälfte der Besuchsstunden schwänzen und die andere Hälfte abbreviren — sondern alle und jeden Tag in der Woche. —

3.

Es ist gewiß, daß ein täglicher Unterricht und ein täglich damit verbundenes Gebet in den Kindern ein stetes Andenken an Gott erzeugt.

Nicht bloß Unterricht — sondern Gebet mit dem Unterrichte. Bete vor dem Unterrichte, bete manchmal, wie der Geist es dir eingibt, mitten unter dem Unterrichte, beschließ jeden Unterricht mit einem auf den ertheilten Unterrichtsgegen-

stand passenden und diesen in sich beschließenden Gebete. Wir lehren zu viel — und beten zu wenig; fangen wir an, mehr zu beten — wir werden mehr erbitten, als erlehren. Aber kurz und andächtig und von Herzen und im frommen Sinne, selbst ganz vor und bei Gott; sonst wird das Beten wie das Lehren von keinem Belange seyn. — Nur wenn es uns gelänge, das stete Andenken an den allgegenwärtigen Gott in das Kinderherz zu pflanzen — dann wäre Alles gewonnen! Am Reden davon fehlt es nicht — aber das Andenken selber! —

4.

Es gibt keinen Gegenstand, nach dem der Wissens-Trieb so kräftig steht, als Gott und das Göttliche.

Nein, das gerade Gegentheil lehrt die Erfahrung, möchte man sagen. Und dennoch „ja“, wenn das zarte Gemüth noch nicht durch Fremdartiges influenzirt und, durch fortwährende Pflege des profanen Wissenstriebes, der für's Göttliche nicht gelähmt und unterdrückt ist. Das Gotteskind, und ein solches ist doch wohl die Unschuld, muß an seinem Gott hängen und von ihm gerne hören; aber zu zart ist die Natur dieser Gotteskindschaft, daß sie aufs sorgfältigste bewacht und gepflegt werden muß, um nicht bald verloren zu gehen oder in den Hintergrund zu treten, als wäre sie nicht mehr. Und sie ist leider! schon frühe oft nimmer da, sowie die Freude am Göttlichen — und wir sind leider nur so oft selber Schuld, daß sie so frühe dem Sinn für's Irdische und Weltliche Platz machen muß, weil wir diese heilige Gotteskindschaft nicht ehren und pflegen, wie es ihr gebührt. Wie keiner sonst, so gewiß dieses ein Beweis für unseren Fall und unser Verderben. Im Zustande der Gerechtigkeit und Heiligkeit wäre es nicht so, wie wir es besonders bei den Kindern in den Städten beklagen — so viel Trieb und Thätigkeit im Erwerbe profanen Wissens, und so wenig im Erlernen des Göttlichen.

5.

„Je seltener, desto theurer“ — hier nicht wahr, sondern gerade umgekehrt.

Freilich nicht bloß als ein auf- und abgehender, kommandirender und nur corrigirender Inspektor; nicht bloß als

ein strenger, pedantischer, mit Stock und Ruthe versehener Aus- und Aberaminator; freilich nicht bloß als ein mechanischer, geist- und salbungsloser Lehrer, Einschreier und Einlärmer, dem man's nur zu gut ansieht, daß er bloß ex officio, nicht aus Liebe komme — so bist du allerdings je seltener, desto theurer, und je öfter, desto lästiger — sondern als wahrer Kinderfreund, als liebevoller Visitator, als Gottbegeisterter, die Kinder in deinem Herzen tragender Katechet. So werden täglich deiner Ankunft und deiner Gegenwart die Kinder sich freuen! — Es mußte einmal ein Pfarrer seinen Hülfspriester für den Pfarrkonkurs qualifiziren, unter anderm auch seinen Eifer um die Schule rühmen, und da bemerkte er von ihm: Hat die Schule inwendig nie gesehen, und hat keinen Eifer als im Geld einnehmen. So wird unsere Qualification nicht lauten; wenn aber das „Nie" in sensu latiori auf uns Anwendung fände, und wir durch Seltenkommen Respekt und Liebe der Kinder erhalten wollten?! —

6.

Leichter Fehler verhüten, als Fehlerhafte und Verkehrte — zumal Erwachsene — bekehren.

Ja, gründliche Bekehrungen der Erwachsenen sind so selten, als groß die Zahl derer, welche der Bekehrung bedürfen. Bis eine eingewurzelte böse Gewohnheit aufgegeben, bis eine uns eingewachsene Leidenschaft abgelegt wird, da braucht's Gewalt. D'rum allenthalben und lange schon das Wort: Wollen wir eine bessere Menschheit, so müssen wir bei der Jugend anfangen; die gegenwärtige Generation machen wir nicht mehr anders. Aber man ruft's wenigstens schon 40 Jahre, und eine Generation ist darüber schon zu Grabe gegangen, ohne daß die neue, bei der man in der Jugend anfing, viel trefflicher geworden wäre. Wird's immer so fortgehen? — Oder wo fehlt's? Erwäget wohl, was ihr redet, und fraget doch, ob ihr wahr thut, wie ihr wahr redet — es muß irgendwo fehlen!

7.

Aber, um Gotteswillen — woher Zeit nehmen? Es hat doch der Tag nicht mehr als 24 Stunden? So viel Zeit haben wir nicht.

Hast du einmal aus dem Munde Christi gehört: Ich habe keine Zeit? Oder hat ein Apostel oder sonst ein Gottes-

mann so gesagt! So lange du noch eine Stunde zum Essen hast oder noch mehr; so dir noch eine Stunde übrigt, eine Flasche Bier zu leeren und Geld einzunehmen; so dir noch Zeit zu einer Partie übrigt — sage ja nicht: Ich habe keine Zeit, täglich die Schule zu besuchen. Es kann deine Entschuldigung hie und da wahr seyn; aber rechne und zähle einmal, und du wirst finden, daß sie viel öfter unwahr gewesen. „Ich hab' keine Zeit," ist meist eine Lüge, wenn nicht der Bosheit und der totalen Faulheit, doch der Gewohnheit und Bequemlichkeit. Wie viele Stunden sind unbenützt vorübergegangen; und du konntest, ohne zu erröthen und dich zu fürchten, sagen: Ich habe nicht Zeit zum Jugendunterrichte! —

8.

Die Talente sollen nicht verloren gehen; gebet Acht, daß ihr sie aus der Verborgenheit hervorziehet.

Es durchsah jüngst ein Advokat mit einem Lehrer, der einen seiner Söhne für die Aufnahme an ein Gymnasium vorbereitete, den Catalog einer öffentlichen Studienanstalt und war höchlich erstaunt und wohl auch ärgerlich, einen Bauer- und Taglöhnersbuben unter den Preiseträgern zu lesen. „Darüber darfst du dich gar nicht aufhalten," gab ihm der Privatlehrer zur Antwort, „die Buben der Bauern sind auch an Geist besser und kernhafter, als die Söhne der Städter und Beamten u. s. w.; denn sie sind unverdorben und wissen, was lernen heißt. Bist zugleich Doktor juris und Advokat, deßwegen haben deine Buben noch keine Doktorenköpfe, und wenn du sie nicht besser ziehest und zum Lernen anhältst, so werden sie Esel bleiben, wie sie's jetzt sind." — Das ist Adeligen, Beamten immer ein Dorn im Auge, daß die Söhne der Bauern die ersten sind und ihren Söhnen nachhelfen müssen, daß diese es von Jahr zu Jahr in eine höhere Classe bringen. Lehrer und Priester! sorget, daß es so bleibe. Suchet die Talente; helfet ihnen, daß sie zum Berufe gelangen, zu dem sie gehören, und ihr habet Großes für Staat und Kirche gethan. Das kann aber nur seyn, wenn ihr die Schule und Kinder liebet; daher gerne jene besuchet und mit diesen umgehet und sie beobachtet.

Ist auch das Aufsuchen der Talente gerade nicht euere Aufgabe; ihr könnt euch von Schuld nicht lossprechen, wenn eines verloren geht. —

9.

„Ich Inspektor“ oder: „Ich Katechet;“ oder: „Ich „Pfarrer“ sage es — und dann genug — will's nicht mehr thun.

Es ist ein Pfarrer in Voralberg, der gewöhnlich, wenn bei einer größeren Zusammenkunft von Geistlichen über Theologisches und Pädagogisches disputirt wird, und man nach den Gründen pro und contra fragt, in Unwillen geräth und voll Aerger den Disputirenden zuruft: „Was! Gründe? Was der Pfarrer seit (sagt), das muß gelten. Wer nit glaubt, was der Pfarrer seit, der ist schon verloren.“ Glückliche Zeit und glücklicher Ort, wo dieß durchging und annoch durchgeht! nur will man nimmer damit ausreichen — namentlich im Verhältnisse mit den Lehrern. Diese wollen sich nicht mehr mit dem: Autos epha — er selbst sagt es, zufrieden geben; sie wollen keine Superiorität durch bloße Auctorität; sie wollen kein bloßes Gebieten und Befehlen ohne Grund und Einsicht und Kenntniß; und daher dieses Auctoritätsjoch abschütteln. — Autorität bleibe, Autorität — aber sei nicht eine bloße, solche. Ja, die Geistlichen sollen nicht bloß über den Schulmeistern stehen, weil sie von Staat und Kirche über selbe gesetzt sind, sondern sollen durch Intelligenz, durch Geistesbildung, Charaktertüchtigkeit überlegen seyn. Nicht bloß Weihe, Biret und Stole und Anstellungsdekret, sondern innere Tüchtigkeit und äußere Humanität soll ihnen Vorrang und Vorzug geben. Und da bleibt viel zu wünschen übrig — und wird in saecula saeculorum zu wünschen übrig bleiben, wenn Geistliche keine bessere pädagogische Bildung erhalten. —

10.

Nicht bloß von euch wegwerfet die Schuld, sondern auf euch — das mea culpa macht uns und unser Wirken besser.

Fragt man den Lehrer um die Ursachen des wenigen Gedeihens der Schule und des Schulunterrichtes, — sie wissen

hundert; aber sie selber werden keine Schuld tragen. Stellt man dieselbe Frage an die Herren Geistlichen; ihre Antwort ist fast dieselbe. Beim Erwähnen alles möglichen, nachtheilig Einwirkenden werden sie ihre Person salviren; ja nicht selten die Lehrer als die Universalsündenböcke bezeichnen. Und haben denn wir wirklich keine Schuld? Lehrer und Geistliche fehlen; und der größte Fehler, daß sie ihre Schuld nicht einsehen oder nicht einsehen wollen! Und doch nur dadurch, daß wir unsere Fehlerhaftigkeit einsehen und unseren Schuldantheil bekennen, und nach Besserung ringen, werden wir selber tüchtig und immer tüchtiger und werden Tüchtiges leisten. So sind alle Männer groß geworden und haben Großes gethan. Aber das bloße Sagen: „Meine Schuld" thu'ts noch nicht — das sich Bessern muß zum Bekenntniß kommen. Und bist du nur einmal ohne Schuld, und thust, was Pflicht dir gebeut, und wozu begeisterte Liebe dich treibt — dann wirst du dein lebelang nie wieder — zu eigener Beschönigung — Hindernisse und Hemmnisse erwähnen, welche zu heben außer deiner Macht liegen; sondern thätig handeln, statt zu klagen und ein Register fremder Sünder zu fabriziren. — Wenn wir nur selber einmal außer Schuld sind. Aber ich fürchte, wenn wir vor Christus wären, und er uns Steine auf die Schuldigen zu werfen geböte, wir gingen, statt auf Andere zu werfen, still aus einander, nur zu gut fühlend, wir müßten, wenn wir Steine der Verdammung werfen wollten, den ersten und zweiten und letzten auf uns selber werfen. Und dennoch, so hart es ankommen und so sehr es verwundern mag, lieber auf uns selber, als auf Andere! —

11.

Wozu aber so vieles Lehren? höre ich fragen; saget lieber, man soll weniger lehren.

Wozu so viel schwätzen? Da habt ihr ganz Recht mit euerer Frage; aber lehren und schwätzen sind nicht synonim. Weil man so viel Oberflächliches, Unzusammenhängendes redet und vorträgt, in solch' der jugendlichen Fassungskraft gar nicht passenden Weise; weil man so viel **redet**, und dabei zu **lehren** meint, frägt man: warum so viel lehren? und behauptet

nun, wir lehren zu viel. Christus und die Apostel haben viel gelehrt, hast du je die Objektion gehört: sie hätten zu viel gelehrt? Sie lehrten — lehre auch du, und du wirst sehen, daß man nicht leicht zu viel lehret. Gehe namentlich nie ohne Vorbereitung in die Schule, wie in die Kirche. Das Unvorbereitetseyn, das Zuvielvertrauen auf uns und unsere Tüchtigkeit, oder gar auf des Geistes Kraft, der es uns eingeben wird in der Stunde, was und wie wir reden und lehren sollen — das ist die Mutter des vielen nutzlosen Lehrens, das eher ermüdet und entleidet, als daß es begeisterte und die Gemüther gewänne und fesselte. Nur nicht ohne Vorbereitung, wenn es seyn kann; nicht den Kecken, sondern den Vorbereiteten und sich selbst Mißtrauenden hilft der Geist. —

12.

Also vertheilt der Lehrplan für die Königlichen Elementarschulen in Städten sowohl als auf dem Lande von anno 1806 den Stoff des Religionsunterrichtes und will diesen in den deutschen Schulen also vertheilt wissen:

Gott.

Tugend- und Religionslehre.

Erste Klasse.

1. Begründung der Begriffe: Gott, Tugend, Sittlichkeit, Religion.

2. Erweckung des sittlichen Gefühls durch kurze biblische und andere moralische Erzählungen.

3. Sittenlehren, zugleich als Gedächtnißübung gebraucht.

4. Uebung der vornehmsten Kindertugenden: Frömmigkeit, Folgsamkeit, Verträglichkeit, Bescheidenheit u. dgl.

5. Erste Anleitung zum Beten überhaupt. Erklärung des Gebetes des Herrn und der auch für Kinder wichtigen Gebote Gottes.

6. Erzählungen aus der Lebensgeschichte Jesu, vorzüglich solche, durch die der göttliche Stifter unserer Religion den Kindern als vorzüglicher Kinderfreund erscheint.

Zweite Klasse.

1. Uebung des sittlichen Gefühls durch kurze biblische und andere moralische Erzählungen.

2. Fortsetzung kurzer Sittensprüche.

3. Moralische Sprichwörter.

4. Fortgesetzte Erklärung des reichen Inhaltes des Gebetes des Herrn nach den erweiterten Begriffen der Kinder.

5. Die Geschichte Jesu, ausführlicher und mit fruchtbaren Bemerkungen und Anwendungen vorgetragen.

6. Fortgesetzte Tugendübung in Verbindung mit der Lehre von den Sakramenten, der Taufe, Firmung und Buße.

7. Erklärung der Evangelien in historischer und moralischer Hinsicht.

Dritte Klasse.

1. Zur Uebung des sittlichen Gefühles wird die Tugendlehre mittelst zweckmäßiger, längerer biblischer Erzählungen fortgesetzt.

2. Fortsetzung der Sittensprüche als praktische Weisheits- und Klugheits-Regeln.

3. Vollendung der Lebens- und Leidensgeschichte Jesu. Erlösung; Stiftung der Kirche. Heiligung nebst der Lehre von den Sakramenten des Altars, der heiligen Oelung, Priesterweihe und der Ehe.

4. Erklärung der Evangelien in historischer und moralischer Hinsicht.

§. 1.

Frohsinn ist der Jugend beglückende, herrschende Gemüthsstimmung, und Fröhlichkeit und Freude sind daher ihre natürlichsten Empfindungen. Ein Unterricht, der dem Kinde sagt, was es thun soll, um immer fröhlich zu leben, und was es meiden soll, um nie traurig zu werden, kann ihm also nicht anders, als sehr willkommen seyn. Dieß sey

daher der vorzüglichste Zweck des Religions-Unterichtes; dieß leiste der Sitten- und Tugendlehrer. Davon gehe er aus, darauf kehre er zurück

§. 2.

Der Freuden-Unterricht beginne mit der Lehre vom Guten (dem leiblichen und geistigen) als dem Inbegriffe aller Freuden; und gehe von diesem zum physischen und moralischen Bösen über, als dem Inbegriffe alles Uebels, das dem Menschen widerfahren kann, zu Folge des schönen Spruches:

Das Gute gibt uns reine Freuden
Das Böse nur Verdruß und Leiden.

§. 3.

Mit dem Begriffe gut ist der Begriff Gott so innigst und wesentlich verbunden, daß sich beide gar nicht ohne einander denken, viel weniger von einander trennen lassen. Bei dem Unterrichte vom ersteren (vom Guten) ist daher die Lehre von Gott, dem allgemeinen Freudengeber, von dessen vornehmsten Eigenschaften und insbesondere von dessen Vaterverhältnissen zu den Menschen in der den Kindern faßlichen Sprache und mit beständig vergleichendem Rückblicke auf Eltern und Lehrer, wo möglich, zu verweben.

§. 4.

Der Lehrer der kleinsten Kinder, die die Schule erst zu besuchen anfangen, leistet in Hinsicht auf Religion und Sittlichkeit sehr viel, wenn er in ihnen gutartige Gefühle und fromme Empfindungen erwecket, die zur eigentlichen Moralität, deren sie noch nicht fähig sind, immer sehr günstig vorbereiten.

§. 5.

Hiezu wird vorzüglich die für Kinder so ungemein passende Jugend-Geschichte Jesu sehr zweckmäßig benützt werden können. Wenn die Kleinen den göttlichen Kinderfreund, sein gütiges, sanftes, freundliches Betragen gegen die Kinder, seine wohlthätigen Gesinnungen und Handlungen gegen die Menschen überhaupt näher kennen lernen, so werden dadurch ihre Herzen für die ihnen in der Folge vorzutragenden erhabenen Wahrheiten seiner Religion und Sittenlehre weit empfänglicher seyn, und der ganze Unterricht wird ihnen weit wichtiger und interessanter erscheinen.

§. 6.

Liebe Gottes erzeugt auf diese Weise Ehrfurcht Gottes. Und diese ist die Hauptstütze des Religions-Unterrichtes. „Dieß hat Jesus gelehrt, gethan! Dieß ist der Vaterwille Gottes!“ — Diese Beweggründe zum sittlichen Guten werden dann weit mächtiger auf die Kinder wirken, als das trockene Herrische: Das müßt ihr thun! denn das ist recht, das wollen Vater, Mutter oder Lehrer u. s. w.

§. 7.

Der durch Vernunft und Erfahrung gebilligte Grundsatz: die Kleinen durch das Ansehen ihrer Eltern und Lehrer, die Größern durch höhere Autorität und Vernunftgründe zu leiten, findet bei dem Religions-Unterrichte seine volle Anwendung. Wer selbst zu denken und zu prüfen noch zu schwach ist, oder immer zu schwach bleibt, ist eben deßwegen zum Glauben bestimmt, und befindet sich gewiß in Religionsgegenständen eben so gut dabei, als in hundert andern Dingen, deren jeder Mensch eine Menge auf das bloße (ihm glaubwürdige) Wort Anderer hin als wahr annimmt.

§. 8.

Da wahres Christenthum nicht Glaubens-Lehre allein und nicht Sittenlehre allein, sondern beides zugleich ist, so folgt hieraus nothwendig, daß die Religion nie als etwas von der Moral Verschiedenes behandelt und betrachtet werden soll. Wer die Eine vor der Andern lehrt und sie von einander trennt, bildet Parteigänger — blinde Glaubens-Helden oder tolle Glaubens-Verächter.

§. 9.

In Ansehen der Form des Religions-Unterrichtes, an der man bisher noch immer (und meistens nicht mit Unrecht) Dunkelheit, Trockenheit und Geistlosigkeit tadelte, strebe der Lehrer nach dem Vorzuge auf eine edle Art, populär und kindlich in seinem Vortrage zu seyn. So lehrte Christus, das höchste Vorbild und das unübertreffliche Muster aller Jugendlehrer.

§. 10.

Gedächtniß-Religion steht gewöhnlich mit Herzens-Religion im umgekehrten Verhältnisse, je mehr von

jener, um so weniger von dieser. Wer Kinder zum Auswendiglernen der allbeseligenden Religions-Wahrheiten zwingt, handelt nicht vernünftiger und nicht klüger (wie der Verfasser vor Lienhard und Gertrud sagt), als der Bauer, der sein Vieh an Hals und Füßen an die Krippe fesseln würde, damit es sein Futter fresse, das ihm vor dem Maule liegt; und wer dadurch Religion bei dem Volke zu begründen wähnt, irrt eben so sehr, als der Gutsbesitzer, der, um seine Aecker und Wiesen nicht zu verlieren, eine Grenzbeschreibung davon auswendig lernt, anstatt durch eigene Kraftanstrengung und fremde Beihülfe sie nützlich zu bebauen.

§. 11.

Unterrichts-Vortheile bei der Religionslehre sind:

a. daß der Lehrer das in den Kindern schlummernde Gefühl von Recht und Unrecht, Guten und Bösen nicht durch langweiliges Moralisiren oder gar durch Drohungs- und Strafpredigten, sondern mittelst praktischer, aus ihrem kleinen Erfahrungskreise hergeholten Fragen, Erzählungen und Gleichnisse zu erwecken suche.

b. Daß die Kinder durch eigenes Nachdenken mit dem mannigfaltigen Guten bekannt gemacht, das sie in ihrer Eltern Hause genießen, und durch Erkenntniß ihrer vielfachen Bedürfnisse dahin gebracht werden, Dankbarkeit als eine der ersten Kinder-Pflichten anzuerkennen. Auch werden sie nur auf diese Weise herzlich beten lernen.

c. Durch Aufzählung sittlich-böser Handlungen, deren mehrere von den Schülern genannt werden sollen, erfährt der Lehrer, wie weit sich die Begriffe und die Erfahrungen derselben in diesem Punkte erstrecken, was sie für Unrecht halten, warum, wie sehr u. s. w. Dabei gewinnt er weiten Spielraum, ihre Urtheile über bös und gut zu berichtigen.

d. Das Sittlich-Gute um so liebenswürdiger zu machen, zeige der Lehrer bei jedem das ihm entgegengesetzte Sittlich-Böse.

e. Die Pflichten-Lehre kleide er in bildlichen leichtfaßlichen Vortrag, in Erzählungen, Gleichnißreden (Parabeln) u. dgl.; und jede wichtige Pflicht befestige er mit einem treffenden Sittenspruche im Gedächtnisse seiner Schüler.

f. Die Glaubens-Lehre behandle er im Geiste Jesu, einfach und mit Würde, ohne Spitzfindigkeiten und Grübeleien, die immer verwirren, nirgends frommen.

§. 12.

Um aber überhaupt die Kinder fromm und tugendhaft zu machen, d. h. sie in der wahren praktischen Religion zu unterrichten, ist es vornehmste und unerläßliche Pflicht des Lehrers, selbst in allen seinen Handlungen Religion zu beweisen, selbst gut zu handeln und sittlich zu leben. Denn die Macht des Beispieles wirkt unwiderstehlich auf Kinder. Worte und Thaten des Lehrers müssen zusammenstimmen. Die Kinder haben (wie es jedem erfahrnen Pädagogen bekannt ist) einen bei Weitem feineren Sinn für praktische Sittlichkeit und für Uebereinstimmung der Worte ihrer Lehrer mit den Handlungen derselben, als Viele zu glauben scheinen. Ein selbst unsitlich handelnder Lehrer würde in ewigen Widerspruche mit den Lehren des Christenthums leben, die er seinen Schülern vorzutragen und tief ins Herz zu prägen verpflichtet ist. Wie läßt sich also in seinem Vortrage der Nachdruck, die Wärme, Theilnahme, Kraft und Innigkeit erwarten, die allein den gewünschten Erfolg verbürget? Und wer hat je vom wilden Dornstrauche oder vom vergifteten Stamme wohlschmeckende heilsame Früchte gesammelt? —

13.

Ob aber dem Lehrer hiedurch nicht Eintrag geschehe, und ihm die Zeit zu sehr verkürzt werde?

Darüber werden die Eifrigen mit Ernst klagen, weil sie, bei aller Liebe und Achtung für Religion und Religionsunterricht, befürchten, sie möchten aus Mangel an Zeit nicht im Stande seyn, Alles zu lehren, was vorgeschrieben ist; und die Alltagslehrer werden, so froh sie sind, etliche Stunden weniger mit Schulhalten sich plagen zu dürfen, diesen Zeitverlust zur Entschuldigung und Beschönigung ihrer weniger brillanten Prüfung vorbringen. Und wenn sie deßfalls ernstliche Klage führen wollten? Es würde wahrscheinlich der Eifer des Katecheten belobt; aber er angewiesen, bei den vorgeschriebenen

zwei Stunden zu bleiben. Sey indeß dem, wie ihm wolle, so lange der Gewinn eines zwölfjährigen Schulbesuches kein größerer ist, als nothdürftiges Lesen, uncorrektes Schreiben und nothdürftiges Rechnen, so darf man, auf Gefahr des Zeitverlustes, den täglichen Religionsunterricht nicht bloß gestatten, sondern muß ihn anbefehlen, daß wenigstens im Allerwichtigsten etwas Rechtes zu Stande komme; das andere Nothdürftige, wie es bisher Resultat des Schulbesuches war, wird sich auch ergeben, wenn man viel weniger Stunden zu dessen Erlernung verwendet. Also täglich; und eine Emancipation der Schule von der Bevormundung der Geistlichkeit auch in dem Sinne nicht, daß ihr selten oder nie in der Schule erscheinet. Fleißig in die Schule — aus Bedürfniß, aus Liebe — mag eure Gegenwart dem Lehrer angenehm oder lästig seyn. Fleißiger, freudiger Schulbesuch thut vor Allem Noth! —

Schlußbemerkung.

Ihr geistlichen und weltlichen Behörden! die Religion ist euch das Erste und Wichtigste; und ihr ermahnet und verpflichtet allen Ernstes zur fleißigen und fruchtbringenden Ertheilung des religiösen Unterrichtes. Alles freut sich darob, und danket Gott dafür! Aber sorget zugleich für Heranbildung tüchtiger Katecheten, tüchtiger Lokal-, Distrikts- und Schul-Inspektoren. —

Jährlich erhalten wir neue Katechismen in den einzelnen Bisthümern; gute Katechismen thun viel für den Religionsunterricht, und dankbar wird jede neue Erscheinung daher angenommen. Zu den Katechismen kommen Hand- und Hülfsbücher, auch diese sind brauchbar und finden freundliche Aufnahme. Ihr geistlichen Behörden und Oberhirten! erlasset von Zeit zu Zeit Generalien, die Ertheilung des Religionsunterrichtes betr.; möchten wir auch versucht seyn, eines und das andere zu wenig liberal zu finden; wir erkennen mit Submission auch in der Generalienversendung Euren heiligen Eifer für Gottes und der Kirche, der Staates und der Menschheit Sache. Aber Katecheten wenn ihr uns jährlich sendet in hinlänglicher Zahl, gottbegeisterte, gewandte Katecheten, dann bedürfen wir der Katechismen oder Handbücher und Generalien nicht — ja bedürfen wir ihrer, — dann werden Katechismen

recht behandelt, Handbücher richtig gebraucht und Generalien — dem Buchstaben und Geiste nach — gewissenhaft vollzogen werden. Katecheten sendet, und ihr werdet bald eine ganz andere Kenntniß der Heilswahrheiten, ganz andere Früchte des Religionsunterrichtes sehen. Wie ihr dieß machen werdet, ihr wisset es besser als wir; aber so viel ist gewiß, der Priester Vorbildung in diesem Stücke muß eine andere werden. Bis dorthin seyd zufrieden, wie es ist; und danket Gott, daß es nicht noch schlimmer steht.

Einen Katechismus gebet, Einen und denselben Katechismus wenigstens für die katholische Kirche Deutschlands — von allen Bischöfen und Erzbischöfen Deutschlands autorisirt und vom Papste confirmirt; wie schön, wie wohlthuend für den Unterricht, wie fördernd für Einheit der Lehre und des Unterrichtes wäre es? Sollte dieß nicht wünschenswerth, sollte es beim jetzigen Stande der religiösen und kirchlichen Dinge nicht fast Bedürfniß — oder sollte es nicht möglich seyn? Das einzige Hinderniß könnte nur der Episcopat Deutschlands selber machen; er wird es sich aber nie, so wahr Einheit sein Glaube ist, und ein Katechismus als zweckmäßiges Mittel zur Förderung der religiösen Erkenntniß von Allen anerkannt wird. Sind doch überall dieselben Katechumenen, dieselben Bedürfnisse, derselbe Grad der Bildung u. s. w. — und sollte auch in diesen oder anderen Beziehungen Ein Katechismus einigen Nachtheil haben: er wird durch das lebendige Wort der Katecheten gehoben werden, und für jeden Fall überwiegt der durch Einführung Eines allgemeinen Katechismus erreichte und zu erreichende Vortheil bei weitem jeden etwaigen Mißstand. Einen, einen und denselben Katechismus für die Schulen des katholischen Deutschlands! —

2.

Konferenz-Aufgabe.

Welcher Unterschied besteht zwischen der Buchstabir- und Lautirmethode? — welche Vorzüge und welche Mängel haben beide? — soll die erste oder die zweite einzeln oder vereinigt in den Schulen beim Lesenlehren eingehalten werden, und nach welchen Regeln?

Die älteste Methode, das Lesen in den Schulen zu lehren, ist die Buchstabirmethode. Sie besteht darin, daß der Schüler die Buchstaben dem Namen nach kennen und verbinden lernt. In neuerer Zeit wurde diese Methode durch die sogenannte Lautirmethode verdrängt. Diese besteht darin, daß die Schüler nicht den Namen, sondern nur den Laut der Buchstaben kennen und diese Laute mit einander verbinden lernen. Ob man in früherer Zeit diese Methode nicht gekannt hat, steht sehr zu bezweifeln; denn wer buchstabirt, der lautirt auch. Der Buchstabirer spricht sich nur erst die Buchstaben dem Namen nach vor und setzt sie dann dem Laute nach zusammen, während der Lautirer nur das Letztere thut. Da man nun sicher annehmen kann, daß man in früherer Zeit das Lautiren gekannt haben muß; — eben weil es mit dem Buchstabiren verbunden ist, — warum hat man diese Methode, von der man jetzt behauptet, daß sie die bessere sey, nicht eingeführt und die nun so verschrieene Buchstabir-Methode aus den Schulen verbannt?! — Auf diese Frage lassen sich viele Antworten geben. „Das Schulwesen war noch zu wenig gehoben; — man hat demselben zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt; — die Lehrer waren noch zu ungebildet, und deßhalb wurde weniger auf eine richtige Methode gesehen; — man war zufrieden, wenn nur etwas Weniges geleistet wurde; — und wie die Antworten alle heißen mögen.“ Ohne auf die nähere Prüfung und Auseinandersetzung dieser Antworten einzugehen, glaube ich behaupten zu können, daß dieses nicht die Gründe waren, warum man der jetzigen Lautirmethode den Eingang in die Schulen gleichsam verschlossen hat, sondern ich glaube vielmehr annehmen zu dürfen, daß man die Vortheile der Buchstabirmethode im Vergleiche zu der

Lautirmethode eingesehen und die letztere in ihren großen Mängeln und Blößen erkannt und darum verworfen hat. — Daß die Buchstabirmethode wirklich große Vorzüge vor der Lautirmethode besitzt, soll in Nachfolgenden gezeigt werden.

Die Buchstabirmethode lehrt:

1. sprechen; — 2. denken; 3. lesen; — 4. schreiben; — 5. sie lehrt natürlich; — 6. faßlich und verständlich; — 7. vollständig und sicher; — 8. ohne besondere körperliche Anstrengung.

ad 1. Die Buchstabirmethode lehrt sprechen. Daß Kinder, besonders Anfänger, in der Schule beim Unterrichte viel sprechen sollen, erhellet schon daraus, daß besondere Sprechübungen mit ihnen vorgenommen werden sollen. Und wirklich thut es auch Noth, daß die Kleinen im Sprechen geübt werden; denn gar viele kommen zur Schule, ohne daß sie nur im Stande sind, Buchstaben nachzusprechen, der Unfähigkeit, Wörter und auch nur ganz einfache Sätze nachzusagen, gar nicht zu gedenken. — Daß die Buchstabirmethode im Sprechen übt, bedarf keines Beweises; denn bei ihr wird beständig gesprochen und: „Uebung macht den Meister." Daß sie aber auch die leichteste und zweckmäßigste Uebung im Sprechen für die Kleinen ist, geht daraus hervor, daß sie vom ganz Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Leichten zum Schweren, ganz der Natur gemäß, fortschreitet, und selbst da noch das Leichte und Einfache beibehält, wo das Kind schon in der Uebung, die schwersten Wörter zu sprechen, begriffen ist. Sie übt erst eine Sylbe: a, e &c.; dann verbindet sie mit dieser einen die zweite: em; setzt beide zu einer zusammen: ma, me &c; macht dann aus drei Getrennten ein Ganzes: em, a, en: man &c. und fährt auf diese einfache Art fort, das Schwerste zu üben. Sie greift also in die erste Sprachentwicklungsperiode des Kindes zurück, wiederholt das schon Gelernte, verbessert das Mangelhafte, holt nach das Versäumte und steigert die Sprachfertigkeit auf diese einfache Art auf das Höchste. Dieses bemerkt man deutlich an der Leichtigkeit, Schnelligkeit und Gewandtheit, mit welcher der Buchstabirschüler die verschiedenen, zu einem Worte verbundenen Buchstaben hernennt und verbindet. Die an-

geordneten Sprachübungen leisten nicht so viel, als diese Buchstabirübung, besonders bei vernachläßigten Kindern im Sprechen; denn sie greifen nicht weit genug zurück. Wer noch manche Sylbe gar nicht sprechen kann, dem muß das Wörter- und Sätzesprechen eine Plage, wenn nicht gar eine Unmöglichkeit seyn; wie man auch durch die Erfahrung in den Schulen bestätiget findet.

ad 2. Die Buchstabirmethode verbindet mit der Sprech- auch Denkübung. Zweierlei erhält der Buchstabirschüler, Namen und Laut des Buchstaben. Er muß also schon auf der untersten Stufe beim Zusammensetzen derselben unterscheiden lernen; denn sonst würde er sprechen: em, a, heißt: ema. Ebenso spricht er bei jeder Zusammensetzung zweier oder mehrerer Buchstaben ein Urtheil aus, oder es steht wenigstens fest bei ihm; denn er sagt: be, ei heißt: bei. Je mehr Buchstaben zusammengesetzt werden, desto mehr wird der Verstand im Unterscheiden, Urtheilen und Zusammenfassen und das Gedächtniß im Festhalten der Laute geübt. — Wie so der Schüler bei einsylbigen Wörtern auf die einzelnen Theile — die Buchstaben — genau merken muß, so thut er es bei den mehrsylbigen Wörtern mit den Sylben. Er lernt die Vor- von der der Grund- und diese von der Nachsylbe unterscheiden, und diese Uebung führt ihn auf den Bau der Wörter und leitet den Verstand besonders auf den Sinn derselben; denn wer das Wort seinem Inhalte nach nicht versteht, kann es nicht sylbengemäß trennen und aussprechen. Dieses Eindringen in den Bau und in die Bedeutung der Wörter ist es aber gerade, was den Verstand besonders weckt, dem Schüler einen Sprachreichthum giebt und auch die Anwendung der Sprache lehrt. Und auf diese Art übt die Buchstabirmethode nicht allein denken, sondern sie legt auch den Anfang und Grund der eigentlichen Sprachlehre.

ad 3. Die Buchstabirmethode lehrt lesen. Dieses ist zunächst ihre Aufgabe, welche sie zu lösen hat; und daß sie diese im vollständigsten Grade lös't, bestätiget die Erfahrung, und wird auch selbst von ihren heftigsten

Gegnern nicht abgesprochen. Sogar unaufmerksame Schüler lernen lesen; denn der Schüler, welcher buchstabirt, unterrichtet und übt nicht nur sich, sondern auch seine Zuhörer, wenn sie auch nicht auf die Buchstaben sehen. Sie dringt auf diese Art durch das Gehör zum Verstande. Em, ei, en heißt: mein. Dieses hört, versteht und merkt auch nach und nach der Schüler, welcher die Buchstaben nicht sieht, sogar wenn er sie nicht einmal kennt. Darum ist sie besonders in Schulen vorzüglich, wo immer eine ganze Classe zu gleicher Zeit unterrichtet wird, und wo man nicht im Stande ist, die Augen der Kleinen auf den Buchstaben fest zu halten. — Sie lehrt aber nicht allein mechanisch richtig und fertig lesen, sondern sie lehrt auch das Gelesene verstehen, was ebenfalls zum Lesen gehört, ja der eigentliche Zweck des Lesens ist. Daß dieses der Fall ist, geht aus dem bereits unter Nro. 2 Gesagten hervor.

ad 4. Die Buchstabirmethode lehrt schreiben.

Die Uebung im Auflösen der Sylben und Wörter zu Buchstaben hält mit der Uebung im Zusammensetzen derselben gleichen Schritt, weil beide Uebungen beim Buchstabiren stets vereinigt sind. Sobald demnach der Schüler gelernt hat, daß be, au, em Baum heißt, so ist ihm auch klar und es schwebt ihm deutlich vor Augen, daß Baum aus Be, au, em besteht. Es fehlt dann dem Schüler nichts mehr, um schreiben zu können, als daß er die Schreibzeichen machen lernt. Die Schüler lernen aber nicht allein lesbar, sondern orthographisch schreiben. Denn die Buchstabirmethode macht immer aufmerksam auf weiches und hartes **b**, **p** — d, t — f, v — g, ch — k, ck — s, ß, ß — auf die großen und kleinen Anfangsbuchstaben. Sie macht aufmerksam auf Dehnung und Schärfung der Wörter. Und eben dieses Unterscheiden zwischen gleich- und ähnlich lautenden Buchstaben, dieses Aufmerksammachen auf Dehnung und Schärfung der Wörter führt den Verstand ein in den Sinn derselben und befördert Denken und Verstehen und gibt die Fähigkeit, Gedachtes

auch wieder dem Sinne entsprechend niederzuschreiben. Der Buchstabirschüler unterscheidet zwischen Wagen und wachen — reden und retten, Kahn und kann u. s. w. Ebenso lehrt die Buchstabirmethode richtig den Sylben gemäß trennen. Sie zerreißt die Wörter nicht, daß sie sinn- und verstandeslos werden, wie es beim Trennen nach der Aussprache der Fall ist. Beispiele hierüber aufzuführen ist unnöthig, weil jedes Lesebuch, das nach der Aussprache trennt, genug derselben liefert. Und es thut wirklich Noth, dem Trennen nach der Aussprache in den Schulen zu steuern; denn dieses heißt der Sprache methodisch allen Sinn rauben.

So wäre denn kurz angedeutet, daß die Buchstabirmethode sprechen, denken, lesen und schreiben lehrt. Und dieses alles lehrt sie

ad 5. auf eine natürliche Art. Dieser natürlichen Art steht zwar nicht die übernatürliche, aber doch die gekünstelte und widernatürliche entgegen. Beim Lesen spricht man und beim Lesenlernen soll man demnach aussprechen, d. h. artikulirte Töne mit der natürlichen Mundstellung und dem naturgemäßen Gebrauche der Sprachwerkzeuge hervorbringen. Zwar kommen, wie schon gesagt, Kinder zur Schule, welche noch manche Laute hervorzubringen nicht im Stande sind. Diese unterstützt die Buchstabirmethode in der Art, daß sie diese Laute mit solchen Tönen verbindet, durch welche die richtige Mundstellung gleichsam von selbst erzielt wird. Sie gibt eben deshalb dem Kinde den Namen der Buchstaben, durch dessen Hülfe die Laute besser gelernt werden können, als durch künstliche Mundstellungen. Sie läßt eben deshalb die Namen der Buchstaben bei jeder Zusammensetzung voraussagen, um so die Uebung im Hervorbringen dieser Laute recht vielfach zu machen. Sie weiß, daß manche Laute in Verbindung mit verschiedenen Vokalen auch verschiedene Mundstellungen erfordern und übt diese verschiedenen Stellungen eben dadurch ein, daß sie erst die Consonanten und den Vokal dem Namen nach aussprechen läßt; so gibt sich dann die verschiedene Mundstellung von selbst z. B. beim r, ch, g ꝛc.

Nebst der natürlichen Lehrart steht der Buchstabirmethode auch noch zur Seite, daß sie

ad 6. faßlich und verständlich lehrt, und dieses schon deshalb, weil sie mit den Kindern spricht. Einen Unterricht ohne Sprache findet man bei den Taubstummen. Unsere Kinder aber gehören nicht zu dieser Classe von Unglücklichen und dürfen und sollen durch eine Methode auch nicht diesen ähnlich behandelt werden. Darum ist es Aufgabe der Buchstabirmethode, jeden Buchstaben beim Namen zu nennen, den Kindern die Veränderungen vor Augen zu führen, denen derselbe beim Zusammensetzen mit andern unterworfen ist, damit so das Verstehen der mechanischen Fertigkeit vorausgeht und nicht durch letztere unterdrückt wird. Denken, unterscheiden und urtheilen lernt das Kind durch das Buchstabiren, wie schon gezeigt ist. Sobald aber ein Kind dieses gelernt hat, ist auch der Beweis gegeben, daß er das versteht, worüber es richtig urtheilt.

ad 7. Vollständig und sicher lehrt ferner die Buchstabirmethode. Sie lehrt alle Buchstaben dem Namen und dem Laute nach im Einzelnen und in der Zusammensetzung; — sie lehrt das Wort kennen in seinen einzelnen Theilen und im Ganzen; sie lehrt eindringen in den Geist des Wortes; — sie lehrt es dem richtigen Sprachgebrauche gemäß sprechen und ist somit des sichern Erfolgs gewiß. Wenn auch bei manchem Schüler die mechanische Fertigkeit im Lesen nicht so schnell kommt, so wächst sie mit zunehmendem Verstande; denn durch das Verstehen kommt die Fertigkeit. Die Buchstabirmethode gleicht hierin dem verständigen Baumeister, der vorerst den Grund zu seinem Gebäude fest und sicher legt, ohne leichtsinnig darüber wegzueilen; denn auf einem schlechten Grunde ruht kein Gebäude fest und sicher. Sie richtet sich nach dem Grundsatze: Eile mit Weile.

Endlich lehrt die Buchstabirmethode

ad 8. ohne besondere körperliche Anstrengung. Wie kann beim Lesenlehren von körperlicher Anstrengung die Rede seyn, wird man mir entgegnen? Allerdings gibt es eine Methode, die nicht bloß Schüler, sondern

auch den Lehrer so anstrengt, daß Zerrüttung der Gesundheit eine — ich möchte beinahe sagen — unausbleibliche Folge ist. Bei der Buchstabirmethode wird zwar viel gesprochen, aber das Sprechen ist natürlich, ohne Künstelei, und da besonders Kinder gerne — und auch gerne viel sprechen, so ist dieses für sie mit keiner großen, ja mit gar keiner Anstrengung verbunden. Auch der Lehrer findet bei dieser Methode nicht mehr Anstrengung, als überhaupt mit dem Sprechen verbunden ist; überdieß spricht er wenig und man kann sagen, daß er bei diesem Unterrichte eher eine Erholung von dem vielen Sprechen findet, als eine zu große Anstrengung. Daß dieses aber bei der Lautirmethode nicht der Fall ist und daß sich meine oben angegebene Behauptung von Zerrüttung der Gesundheit rechtfertiget, wird weiter unten nachgewiesen werden, wo es sich von der Lautirmethode handelt.

Aus dem bisher Gesagten, glaube ich, geht hervor, daß die Buchstabirmethode große Vorzüge besitzt. Allein nicht überall werden ihr dieselben zugestanden im Gegentheile legt man ihr zur Last, daß sie

1. nicht natürlich; darum 2. eine Plage für Kinder sey; 3. durch das immerwährende Einerlei den Verstand tödte, und 4. zu langsam zum Ziele führe.

ad 1 et 2. Beim Lesen braucht man nicht den Namen, sondern nur den Laut der Buchstaben. Warum also das Kind mit dem Namen plagen?! — warum immer den Namen vorhersagen?! — das Kind muß dadurch irre geführt und das Lernen ihm zur Plage werden. Darauf gründet sich hauptsächlich der Vorwurf, daß die Buchstabirmethode nicht natürlich und für Kinder deßhalb eine Plage sey. Wahr ist es, zum Lesen braucht man nicht den Namen des Buchstaben; aber zum Verstehen braucht man ihn. Und soll man lesen lehren, ohne verstanden zu werden?! Was für ein Unterricht ist das, der dem Kinde Zeichen vorführt ohne Namen?! Fragt doch das Kind gleich nach dem Namen eines Gegenstandes. Und worin besteht größtentheils der ganze Sprachreichthum, den Kinder mit zur Schule bringen, als in Namen von Gegenständen! Und nun sollen überdieß diese Zeichen

ohne Namen Gegenstand des Unterrichtes und zwar des Unterrichtes im Sprechen seyn?! Man soll sprechen lernen und doch nicht sprechen?! Wie soll ein solcher Gegenstand von Kindern verstanden werden?! An den Namen eines Gegenstandes knüpfen sich alle Vorstellungen von demselben. Wie schwer fällt es selbst einem Erwachsenen, von einer Sache oder von einem Gegenstande zu sprechen, den man nicht benennen kann! — Aber die Kinder bekommen ja den Laut der Buchstaben, höre ich einwenden. Freilich bekommen sie den Laut. Und worin besteht dieser? In einem Zischen, einem Hauchen, einem Blasen, einem Brummen u. dgl. Also an diese Aeußerungen, kaum hörbar bei vielen, daran soll der Unterricht geknüpft werden!? — Warum das Kind mit dem Namen plagen, heißt es weiter! Ist vielleicht das Aussprechen von Namen dem Kinde eine Plage? Dieses kann nicht seyn; denn Kinder sprechen gerne. Ebenso wenig werden sie durch das Aussprechen der Namen beim Buchstabiren irre geführt; denn sie lernen unterscheiden zwischen den Namen des Buchstaben für sich allein bestehend und dem Gebrauch desselben bei Zusammensetzung mit andern. Im Gegentheile kann man behaupten, sie werden beim Aussprechen des Namens auf den rechten Weg geleitet; denn der Name erinnert an den Laut, der bei der Zusammensetzung gebraucht wird. Kann man übrigens das Denken, das Unterscheiden und Urtheilen beim Buchstabiren eine Plage nennen?! Ich glaube, Anleitung zum Denken geben, heißt: dem jugendlichen Geiste eine Wohlthat erzeigen. Daß übrigens dieses Denken bei manchen Schülern mit mehr, bei andern mit weniger Anstrengung verbunden ist, hat seinen Grund nicht in der Methode, sondern in der höhern und niedern Entwicklungsstufe, auf welcher ein solches Kind steht. Je mehr Mühe aber dieses Denken einem Kinde macht, desto nothwendiger ist auch diese Uebung für dasselbe, eben weil die Denkkraft noch sehr schwach ist, und deßhalb der Uebung und Stärkung mehr bedarf, als die der fähigeren. Deßwegen diese Uebungen aber unterlassen oder verwerfen wollen, weil sie mit Anstrengung ver-

bunden sind, hieße so viel, als die der Gesundheit zuträgliche Arzney verschmähen, weil sie etwas bitter ist. Uebrigens soll das Lernen den Kindern zwar nicht erschwert, aber auch nicht zur Spielerei gemacht werden; sondern es soll sie nach und nach zu einer festen, geregelten Thätigkeit führen, die sich durch kleine Mühen nicht abschrecken läßt. Ist übrigens diese Anstrengung beim Buchstabiren in Vergleich zu bringen mit den Vortheilen, welche dasselbe gewährt?

Ferner heißt es noch

ad 3. daß das immerwährende Einerlei den Verstand tödte und nur mechanisch übe.

Das ist wahr, ein immerwährendes Einerlei mag dem jugendlichen Geiste zum Eckel werden. Ist aber das Buchstabiren ein immerwährendes Einerlei zu nennen? Der Buchstabe a heißt zwar immer a, be immer be, wo sie auch vorkommen, und hierin herrscht immerwährendes Einerlei. Allein nicht darauf, daß a — a und be — be heißt, ist die Denkkraft und die Aufmerksamkeit des Buchstabirenden gerichtet, sondern auf die Art der Zusammensetzung und auf den Begriff, der durch die Art der Zusammenstellung entsteht. Und herrscht hierin auch immerwährendes Einerlei? Ich glaube, da finden wir immerwährende Verschiedenheit, immer neue Zusammensetzungen, immer neue Begriffe, immer neue Wörter, und dieses reizt, übt, bildet, stärkt und steigert die Denkkraft, statt sie zu tödten. Diese immerwährende Verschiedenheit ist ganz dem jugendlichen Geiste angemessen, der, ist er einmal geweckt, immer weiter, immer vorwärts, immer nach Neuem strebt. So ist also mit dem immerwährenden Einerlei immerwährende Verschiedenheit verbunden und die Buchstabirmethode befolgt demnach die pädagogische Regel: An das schöne Bekannte das Unbekannte anzuknüpfen und so den jugendlichen Geist immer vorwärts zu führen. Und somit ist auch dieser Vorwurf ungegründet. Endlich heißt es:

ad 4. Die Buchstabirmethode führt zu langsam zum Ziele. Wahr ist es, sie führt langsam zum Ziele, aber gewiß und sicher; denn sie hält den Grundsatz fest: Eile

mit Weile. Führt sie aber zu langsam zum Ziele? Sollen die Schüler eher lesen können, als denken? — sollen sie eher lesen, als verstehen lernen? oder sollen sie nach vollendeter mechanischer Lesefertigkeit erst anfangen lernen, über das zu denken, was sie lesen und wie sie es gelernt haben? Ich glaube, das wäre umgekehrt. Die Uebung im Denken soll mit der mechanischen Lesefertigkeit wenigstens gleichen Schritt halten, und letztere durch erstere begründet werden. Oder kann man in einem Jahre vollkommen sprechen, denken, lesen und schreiben lernen? Darf man zur Lösung dieser Aufgabe nicht mehr Zeit verwenden, und namentlich in Schulen, wo die Talente so verschieden sind, und alle Schüler, so viel nur immer möglich, gleichen Schritt halten sollen, ohne daß die Methode der Vorwurf treffen kann, sie führe zu langsam zum Ziele?!

Mit Unrecht legt man also der Buchstabirmethode die aufgeführten Mängel zur Last.

Welches sind nun aber die Vorzüge der Lautirmethode vor der Buchstabirmethode?

Die Antwort hierauf ist kurz. Die Lautirmethode kann sich gar keiner Vorzüge rühmen. Fälschlich legt man ihr folgende bei:

1. sie sey natürlich; 2. leicht faßlich; 3. sie führe leichter und schneller zum Ziele.

ad 1. Der Buchstabirmethode habe ich das Prädikat beigelegt, daß sie natürlich sey, und zugleich bemerkt, daß ihr die gekünstelte und widernatürliche entgegen stehe. Dieses letztere ist der Fall beim Lautiren. Sie führt zum Lesen nicht durch Sprechen, sondern durch Tönen, und zwar durch langsames, widernatürliches Zusammenschleifen der einzelnen Laute, und eben diese Laute lehrt sie, besonders bei vernachläßigten Kindern, durch künstliche Mundstellungen, wodurch gar oft Mundverzerrungen zum Vorschein kommen, wie durch die Erfahrung in Schulen hinlänglich bestätigt wird. Ist aber dieses langsame, schleppende Zusammenschleifen natürlich zu nennen. Wo hört man beim regelmäßigen Lesen diesen schleppenden Ton, den die Anfänger im Lautiren annehmen müssen,

wenn sie recht lautiren, und das Wort nicht fehlerhaft hervorbringen wollen. Gleicht ein solch' getöntes Wort noch dem richtig gesprochenen Worte?! Ist das eine natürliche Methode, die durch fehlerhafte Angewöhnung das Rechte erzielen und lehren will?! Die Lautirmethode lehrt nicht allein nicht natürlich, sondern auch

ad 2. nicht leicht faßlich. Sie lehrt weder leicht noch faßlich. Gewiß, sprechen ist leichter, als tönen und singen; denn das fortwährende Tönen strengt Hals und Brust über die Massen an. Und was soll der Verstand von der Art und Weise auffassen, wie das Lesen gelernt wird? Der Lautirer braucht höchstens die Laute der Buchstaben zu merken; dann tönt er diese Laute der Ordnung nach zusammen. Offenbar ist dieses nur der ganz mechanische Theil vom Lesen. Schon die Art und Weise, wie diese Methode unterrichtet, zeigt, daß der Verstand gar nichts dabei zu thun hat; denn der ganze Unterricht besteht darin, daß man sagt: Bei diesem Zeichen machst du es so und bei diesem so. Hat das Kind in diesem Machen eine Fertigkeit erlangt, so ist die Aufgabe gelöst. Es lernt Sylben und Wörter zusammentönen, so mechanisch, wie eine Drehorgel. Ein Unterricht ohne Sprache, ohne Namen kann nicht aufgefaßt und nicht verstanden werden.

ad 3. Die Lautirmethode führt leichter und schneller zum Ziele. In so ferne das Kind beim Lautiren nichts zu denken, nicht mehr, als die Laute, die dem Gedächtnisse eingeprägt sind, zu unterscheiden und nichts zu urtheilen braucht, führt sie leichter zum Ziele; das beschwerliche und anstrengende Tönen abgerechnet. Wer wird aber dieser Leichtigkeit das Wort sprechen wollen? Da sie ferner nur mechanische Lesefertigkeit zu ihrem eigentlichen Ziele hat, mag sie auch schneller zu demselben führen. Aber ist mechanische Lesefertigkeit Ziel und Zweck des Lesens? Verstehen ist Zweck des Lesens und darauf muß die wahre Methode hinarbeiten. Deßhalb muß sie den Verstand der Kinder anregen, üben und steigern, wie's die Buchstabirmethode thut.

So sind demnach die Vorzüge, welche man der Lautirmethode einräumt, nicht ihr, sondern eigentlich der Buchstabir-

methode eigen. Die Lautirmethode hat aber nicht nur keine Vorzüge, sondern sie hat große Nachtheile; denn

1. sie lehrt nicht sprechen; 2. sie unterdrückt die Denkkraft; 3. sie lehrt nicht schreiben; 4. sie kann allein nicht lesen lehren; 5. sie lehrt unnatürlich; 6. sie ist mit zu großer körperlicher Anstrengung verbunden.

ad 1. Die Lautirmethode lehrt nicht sprechen, d. h. sie enthält keine eigentlichen Sprechübungen, wie die Buchstabirmethode, sondern sie lehrt, wie schon bemerkt, widernatürlich tönen und singen; und doch ist das Sprechenlernen bei Kleinen so nothwendig. Sie lehrt, was später wieder verlernt werden muß. Man könnte einwenden, daß sie doch zum Lesen und also auch zum Sprechen leite. Sie führt aber nicht durch Sprechen zum Lesen. Ihr Weg ist ein verkehrter, und darum für Kinder eine Plage. Sie erweckt Unlust zum Lesen und überhaupt zum Lernen, besonders auch darum, weil sie

ad 2. die Denkkraft unterdrückt. Wie schon oben nachgewiesen, braucht das Kind beim Lautiren nichts zu denken, nichts zu unterscheiden, nichts zu urtheilen. Der Geist wird beim Lautiren zu sehr an die einzelnen Laute gleichsam angefesselt und kann sich nicht zu dem Begriff erheben, der durch die Zusammensetzung entsteht. Er lernt nicht das Ganze des Wortes übersehen und mit einem Male wiedergeben. Selbst wenn man das Wort nach und nach immer schneller sprechen läßt, so wird man wahrnehmen, daß die meisten Kinder dasselbe doch nicht so sprechen, wie es eigentlich seyn muß, und man ist zuletzt genöthigt, trotz allem Lautiren, dem Kinde zu sagen, wie das Wort heißt. Diese Erfahrung wird jeder Lehrer schon gemacht haben, der lautiren läßt. Hievon kann sich auch jeder Erwachsene überzeugen, wenn er ein Wort ganz langsam den Lauten nachspricht. Er wird finden, daß die Denkkraft mehr an den einzelnen Lauten, als am Ganzen hängt. Wenn aber dieses bei einem Erwachsenen der Fall ist, der das Wort schon seinem Begriffe nach kennt, wenn dieser mehr an das Einzelne, als an das Ganze denken muß; wie viel mehr wird nicht dieses der Fall seyn bei einem Kinde, das das Wort

noch nicht kennt; diesem ist es dann gleichsam unmöglich, den Begriff aufzufassen. Bei seiner Denkkraft trifft ein, was ein gemeines Sprichwort sagt: Man sieht vor lauter Bäumen den Wald nicht. Wenn man dann weiter bedenkt, daß man beim Lesen immer auf das Ganze und weniger auf das Einzelne sieht, so kann man sich einen kleinen Begriff machen, wie schwer dieses einem Kinde fallen muß, das gewöhnt ist, immer nur auf die einzelnen Theile zu sehen, und das gar keine Uebung hat, das Ganze eines Wortes mit einem Male übersehen zu lernen, wie es der Buchstabirer immer thut; denn dieser sieht zwar erst auch auf die einzelnen Theile des Wortes, dann aber auch auf das Ganze. — Ferner lehrt die Lautirmethode nicht die Sylben eines Wortes unterscheiden, was durchaus erforderlich ist, um dasselbe recht zu verstehen. Zwei-, drei- und mehrsylbige Wörter schleift der Lautirer eben so zusammen, wie bei einsylbigen Wörtern die Laute. Ja es ist gar oft der Fall, daß er nicht einmal die einzelnen Wörter unterscheidet, sondern mehrere zusammenschleifen will, was die Erfahrung ebenfalls bestätiget. Ihm ist gar oft eine Zeile von Wörtern nicht mehr, als eine Zeile einzelner Laute, die nach und nach getönt werden müssen. Daraus ist ersichtlich, daß das Lautiren durchaus nicht auf das Denken und Verstehen des Gelesenen leitet. Und welcher Lehrer hat nicht schon die Erfahrung gemacht, daß das Lesen nach Sylben sogar zum mechanisch Lesen durchaus erforderlich ist. Darum wird man finden, daß die meisten, wenn nicht alle Lehrer das Lesen nach Sylben eigens nachlehren, also die Buchstabirmethode zu Hülfe nehmen müssen, und selbst da, wo dieses geschieht, ist dann das sylbenweise Lesen nicht eingedrungen in den Verstand, sondern es ist eine durch öfteres Vormachen nachgelernte Sache. Ich glaube, daß eben das Lautiren auf die unsinnige Trennungsart nach der Aussprache geführt hat, wodurch der Sprache aller Sinn geraubt wird. Was würde man von einem Arzte sagen, der den menschlichen Körper in viele Stücke zerschneiden würde, ohne darauf zu sehen, was dem Bau desselben nach zusammengehört,

und der dann behaupten würde, das hieße anatomisch zerlegen? — Daß beim Buchstabiren das Gelesene auch erklärt werden muß, beweißt nicht, daß es nicht zum Denken führe. Der Buchstabirschüler weiß, was er liest, der Lautirer hingegen weiß es in den meisten Fällen nicht. Selbst mit dem Erklären ist gar oft nicht geholfen. Es geht ihm, wie einem Blinden, mit dem man über Farben spricht. Warum findet man so viele Lautirschüler, die, wenn sie nur einige Zeilen auswendig sagen sollen, die Wörter so durch einander werfen, daß man gar oft nicht weiß, was sie sagen wollen. Man kann einwenden, ein solcher hat es nicht gelernt; — aber er hat doch dasselbe öfter gelesen, sonst würde er die Wörter, aus welchem die Aufgabe besteht, nicht wissen; er weiß sie aber, nur wirft er sie durcheinander; — ein deutlicher Beweis, daß er beim Lesen nichts gedacht hat. Ein solcher Schüler ist vielleicht vernachläßiget im Sprechen! Auch dieses kann seyn; aber wodurch ist er vernachläßiget? Eben durch das Lautiren und in dem Sprechen desjenigen ist er nur vernachläßiget, was er gelesen hat, oder lernen soll. In seiner gewöhnlichen Sprache kann er sich verständlich ausdrücken. Beim Buchstabiren gibt es auch solche Schüler, kann man einwenden. Liederliche Schüler gibt es auch, aber keine solchen, die lernen und doch nichts kennen, wie es beim Lautiren der Fall ist.

ad 3. Die Lautirmethode lehrt nicht schreiben. Darin stimmen auch diejenigen ein, die selbst dieser Methode den Vorzug vor der Buchstabirmethode geben. Die Schüler lernen wenigstens nicht so gut schreiben, als beim Buchstabiren, sagen sie. Warum kann dieses der Fall nicht seyn, daß Schüler durch's Lautiren schreiben lernen? a. Die Lautirmethode führt den Kindern die einzelnen Bestandtheile der Sylben, trotz dem langsamen Tönen, doch nicht so deutlich vor Augen, als die Buchstabirmethode. Dann ist ein Laut viel zu schwach, zu leicht und schnell verwischt, als daß er dem Kinde den Namen für das Zeichen ersetzen kann; b. sie macht keinen Unterschied im Tönen zwischen b, p; — d, t — f, v — g,

ch — u. s. w. Wenn auch ein Unterschied beim Sprechen unter diesen Lauten mitunter besteht, so ist er so fein, daß die Kinder nicht darauf eingehen. In ihren Augen ist es gleich viel, ob ein f oder v — ein g oder ch vorkommt; sie tönen Eines wie das Andere, was auch wieder ein Beweis ist, daß diese Methode nicht in den Sinn so verschieden geschriebener, wenn gleich ähnlich lautender Wörter einführt, ja gar nicht darauf aufmerksam macht. Der Lautirer hält gewiß Mandel und Mantel rc. für ein und dasselbe, sieht vielleicht nicht einmal den Unterschied im Schreiben. c. Die Kinder lernen Dehnung und Schärfung der Wörter nicht unterscheiden; denn sie dehnen alle und schärfen keine. Zwar wird der Schüler darauf aufmerksam gemacht; aber wenn er schreiben will, muß er das Wort ganz langsam tönen, um die einzelnen Laute zu unterscheiden und dann ist ihm auch das geschärft gesprochene Wort wieder ein gedehntes. Eben so unaufmerksam sind die Kinder beim Lesen auf die Art und Weise der Dehnung und Schärfung; d. das Lautiren lehrt ferner nicht richtig, ich möchte sagen, gar nicht trennen, weil sie nicht nach Sylben lehrt. Die Erfahrung bestätiget dieses hinlänglich. Ueberdieß hat die Trennungsart nach der Aussprache das Rechtschreiblehren in Schulen ganz unmöglich gemacht; denn es gibt keine Vor-, Grund- und Nachsylben mehr, worauf sich die meisten Regeln im Rechtschreiben gründen. Wie will man z. B. die Sylben ig und lich unterscheiden lernen, ohne auf Grund- und Nachsylben zu sehen? —

ad 4. Die Lautirmethode kann nicht ohne Beihülfe der Buchstabirmethode lesen lehren. Zum Lesen gehört nicht allein, daß man die Buchstaben dem Laute, sondern auch dem Namen nach kennt. Buchstabenkenntniß ist ohnehin im gewöhnlichen Leben unentbehrlich. Beim Lautiren muß also die Buchstabenkenntniß nach gelernt werden. Daß dieses Nachlernen später die Kinder ganz in Verwirrung bringt, kann man noch beim Lesen wahrnehmen; denn gar häufig sprechen sie dann bei einem t am Ende nicht den Laut, sondern den Namen. Selbst wenn Kinder den Namen gleich im Anfange lernen, geht

es in ihren Köpfen durch einander, weil sie nicht wissen, was sie eigentlich mit dem Namen anfangen sollen. Viele Zusammensetzungen können durch das Lautiren dem Sprachgebrauche gemäß gar nicht gelehrt werden, z. B. g. Vor den Grundlauten wird es hart gesprochen, nach denselben weich: ga, ag. Dasselbe ist der Fall beim c. Hier muß die Buchstabirmethode zu Hülfe genommen werden. Wie will die Lautirmethode qu, ph, th — rh — chs ꝛc. lehren, wenn man überdieß annimmt, daß die Kinder die Namen nicht wissen. Man kann dann gar nicht mit ihnen sprechen. In welche Verwirrung müssen Kinder gerathen, wenn sie erst das p, dann das h — jeden mit einem besondern Laut kennen gelernt haben und nun bei der Zusammensetzung ihr vorher Gelerntes nicht anwenden können und dürfen. Kurz ohne Namen der Buchstaben kann man im Lesen gar nicht unterrichten, und werden sie gleich gelernt, aber nicht beim Zusammensetzen gebraucht, oder werden sie später nur so gleichsam als Nebensache gelehrt, so verwirren sie die Kinder und man reißt dann an der mechanischen Lesefertigkeit wieder nieder, was man gewonnen hat, des Verstehens gar nicht zu erwähnen. — Ferner gibt das Lautiren keine Festigkeit im Lesen. Ein Haus, das auf Sand gebaut ist, wird den Stürmen keinen Widerstand leisten können. So ist es mit der Lesefertigkeit der Lautirer; wenn nicht fortwährend geübt wird, geht es mit Riesenschritten rückwärts, weil ein Unterricht ohne Namen keine Festigkeit gibt, und weil diese Methode im Verstande des Kindes nicht wurzeln kann. Um hievon zu überzeugen, darf man nach einer Ferienzeit von 4 Wochen in die Schule gehen und lesen hören. Die Kinder werden sich nicht mehr gleichen. Und im Anfange lernt das Kind 10mal die Buchstaben dem Namen als nur einmal dem Laute nach.

ad 5. Die Lautirmethode lehrt nicht natürlich. Dieses ist schon oben bei Widerlegung ihrer vermeintlichen Vorzüge hinlänglich nachgewiesen worden und es bedarf nur noch des Nachweises, daß sie

ad 6. mit zu großer körperlicher Anstrengung verbunden ist. Wer diese Methode kennt, wird dieses nicht in Abrede stellen, noch viel weniger der, der nach ihr gelehrt hat. Schon oben ist bemerkt worden, daß Sprechen leichter als Tönen sey, weil durch letzteres Hals und Brust in Anspruch genommen werden, besonders da das Tönen langsam geschieht. Lehrer und Schüler werden unendlich mehr angestrengt, als beim Buchstabiren. Erstens merken die Schüler die Laute viel schwerer, als den Namen, und der Lehrer ist genöthigt, sie immer und immer zu wiederholen. Zweitens muß der Lehrer, so zu sagen, immer mittönen, immer den Schüler selbst mitmachen, da er bei Fehlern nur dadurch erklären kann, daß er den Schülern selbst vortönt. Drittens: Laute, die in Verbindung mit Grundlauten, also dem Namen nach, sehr wenig, ich darf sagen, gar keine Anstrengung verursachen, wie z. B. h, werden durch das Lautiren wahre Brustverderber. Höre man den Kindern nur zu, wenn sie die Laute b, p, d, t, k ꝛc. verbinden lernen, und es wird der Beweis, daß die Lautirmethode zu anstrengend ist, überflüssig seyn. Wenn man überdieß noch bedenkt, daß der Lehrer vor dem Leseunterricht schon eine oder mehrere Stunden lang gesprochen hat, wodurch Hals und Brust sich schon im gereizten Zustande befinden, und nun noch den Schülern vortönen, und vorhauchen soll; so ist es kein Wunder, daß, man darf beinahe sagen, die Hälfte derselben an Hals- und Brustkrankheiten leidet und viele ein Opfer der Luftröhrenschwindsucht werden. Es soll damit keineswegs gesagt seyn, daß der Lehrer die Anstrengung scheuen soll; denn dieß wäre seiner Pflicht zuwider gehandelt; es ist hier nur von dieser Anstrengung die Rede, die durch eine bessere, zweckmäßigere Methode vermieden werden kann.

Nun wäre noch darzuthun, welche Vortheile die Buchstabirmethode, als die bessere, einer Schule bringt.

1. Im Sprechen, Denken, Lesen und Schreiben geübte Schüler; 2. Ersparung der Zeit; 3. Unterstützung von häuslicher

Seite; 4. Liebe zur Schule und Lust zum Lernen; 5. Vermeidung großer Gefahr für die Gesundheit des Lehrers.

ad 1. Die Buchstabirmethode hat Sprechübungen vom Anfange bis zur vollendeten Lesefertigkeit, vom Leichten zum Schweren — und Uebung macht den Meister; sie übt ferner den Verstand im Auffassen, im Unterscheiden, im Urtheilen und lehrt eindringen in den Geist der Sprache; sie lehrt Alles, was zum vollendeten Lesen erforderlich ist, Namen, Laut der Buchstaben, ihre Zusammensetzung, Eintheilung, Dehnung und Schärfung, richtige Betonung, Verstehen des Gelesenen; sie gibt die Fähigkeit zum Schreiben dem Sinne entsprechend. Sie umfaßt also Alles, was Kinder eigentlich in der Schule lernen sollen.

Daraus geht hervor, daß durch sie

ad 2. viel Zeit gewonnen wird. Ich will damit nicht sagen, daß, da durch's Buchstabiren, Sprechen und Denken geübt wird, nun gar keine weiteren Uebungen in dieser Beziehung vorgenommen werden sollen. Aber weniger Zeit braucht man allerdings darauf zu verwenden, weil man in einer Viertelstunde mehr ausrichten kann, als man außerdem in einer ganzen Stunde ausrichten wird; denn Vorbereitung zum Unterrichte erleichtert und befördert denselben ungemein. Ebensowenig sollen eigene Rechtschreibübungen unterbleiben. Allein da diese im Buchstabiren eine sichere und feste Grundlage haben, so läßt sich in wenig Zeit viel ausrichten. Selbst zum Lesenlehren braucht man nicht so viel Zeit zu verwenden, weil

ad 3. der Lehrer von häuslicher Seite, ich will nicht sagen bei allen, doch bei einigen Eltern Unterstützung findet. Buchstabiren kann Jeder lehren, der selbst lesen kann. Auch ist diese Methode den Eltern bekannt, weil sie selbst nach ihrer Anleitung gelernt haben. Dann ist nicht so viel Mühe und Plage mit ihr verbunden, weil man mit dem Kinde natürlich sprechen kann. Darum lassen sich auch noch Eltern die Mühe nicht gereuen, mit den Kindern zu Hause zu lernen, sie sogar mit einiger Vorbereitung in die Schule zu schicken, weil sie wissen, daß ihrem Kinde dadurch einiger Vorschub geleistet wird.

ad 4. Liebe zur Schule und Lust zum Lernen ist ein weiterer Vortheil, den das Buchstabiren bringt, und zwar aus dem einfachen Grunde, weil die Kinder gerne den Ort aufsuchen, wo ihre geistige Thätigkeit angemessene Anregung und Beschäftigung findet, sich frei entwickeln und bewegen kann; weil sie gerne und gerne viel sprechen; weil mit dem Buchstabiren weniger körperliche Anstrengung verbunden ist; weil sie sich bewußt werden, daß sie etwas lernen und weil sie das Gelernte auch verstehen. Beobachten wir eine Klasse Buchstabirschüler. Welches Leben und welche Regsamkeit herrscht unter ihnen, besonders wenn sie anfangen, einsylbige Wörtchen zu buchstabiren. Jedes neue Wörtchen ist mit Aeußerung von Freude verbunden und bringt neue Lust, spannt ihren Geist auf das Nachkommende. Daß das Verstehen des Gelesenen dieses hervorbringt, ist daraus ersichtlich, daß, wenn ein Wörtchen kommt, dessen Sinn ihnen dunkel ist, sie den Lehrer gleichsam fragend ansehen und auf diese Art stillschweigend um Erklärung bitten. Ferner suchen sie gleich nach einem ähnlich lautenden in ihrer bisherigen Sprachweise, und der Lehrer findet dadurch die schönste Gelegenheit, die verdorbene häusliche Sprache zu berichtigen und zu verbessern. Darum wäre es sehr zu wünschen, daß die ersten Uebungen im Zusammensetzen zu Wörtern solche Namenwörter wären, die in den Fassungskreis der Kinder einschlügen und wovon sie schon Vorstellungen hätten, z. B. Aug, Baum, Dach, Eis, Fisch rc. um auch so das Unbekannte an das Bekannte anknüpfen zu können. Das Lesen von solchen Wörtern macht den Kindern große Freude und erhöht mächtig die Lust zum Lernen. Ueberhaupt sollten die Leseübungen in der Fibel mehr dem Sprachentwicklungsgange des Kindes folgen. — Mit solcher Regsamkeit habe ich die Schüler beim Buchstabiren gefunden und beobachtet, dasselbe aber nie bei Lautirern bemerkt.

ad 5. Endlich wird durch diese Methode große Gefahr beseitiget, die Gesundheit des Lehrers zu untergraben und vielleicht auch manches Kind vor Krankheit zu bewahren; die Erziehung muß auch darauf bedacht seyn, jede Gefahr

für das körperliche Gedeihen des Kindes zu beseitigen. Anhaltendes Sprechen ist zwar auch anstrengend, allein nicht über die Maßen. Beim Buchstabiren spricht aber der Schüler mehr, als der Lehrer. Dieser Unterricht gibt demnach dem Lehrer Gelegenheit nach vorhergegangener stündlicher Anstrengung sich einigermaßen zu erholen; denn die Pflicht der Selbsterhaltung fordert jeden Lehrer auf, in seinem Stundenplan darauf zu sehen, daß er die Gegenstände auf solche Art aufeinander folgen läßt, daß nach einem mehr anstrengenden ein anderer folgt, der einige Erholung gewährt. Wenn der Lehrer z. B. beim Religionsunterrichte eine Stunde unausgesetzt gesprochen hat, so wird ihm dann der Unterricht im Buchstabiren eine Erleichterung gewähren und ihm zum darauf folgenden Unterrichte neue Kräfte schöpfen lassen. Diese Vortheile bringt die Buchstabirmethode in eine Schule.

Nun muß ich aber auch auf die Nachtheile aufmerksam machen, die durch die Lautirmethode eingeführt werden.

1. Im Sprechen, Denken, Schreiben und Lesen verdorbene Schüler; 2. Zeitmangel; 3. die ganze Last des Unterrichtes dem Lehrer; 4. Gefahr für die Gesundheit des Lehrers und der Schüler; 5. Unlust zur Schule und zum Lernen und hiemit alle die Fehler, welche die Trägheit im Gefolge hat.

In der Hauptsache ist alles dieses schon aus dem Gesagten ersichtlich und ich will deßhalb die Punkte nur kurz berühren.

ad 1. Gewandtheit im Sprechen bringt geregelte Uebung. Dieses ist beim Lautiren nicht der Fall; denn es ist eine Methode, die nicht durch Sprechen, sondern durch Tönen ihre Aufgabe zu erreichen strebt. Wie Kinder erst lernen, das müssen sie wieder verlernen. Darum gibt sie auch keine Gewandtheit im Sprechen, besonders bei Knaben, die in der Regel schwerer sprechen lernen, als Mädchen. Ferner ist mechanische Lesefertigkeit ihre Aufgabe. Sie ist nur eine Schale, aus der man den Kern genommen hat. Ueberhaupt was Kinder nicht lernen, können sie

nicht; worin sie nicht geübt werden, müssen sie zurückbleiben; werden sie aber auf eine verkehrte Art geübt, dann ist Verdorbenheit und Verschraubtheit Folge hievon. — Alles dieses aber durch eigene Uebungen ersetzen wollen, worin die Lautirmethode die Schüler vernachlässiget, dazu fehlt es in einer Schule

ad 2. an Zeit. Wenn der Lehrer nur eine Klasse zu unterrichten hätte, dann ließe sich durch besondere Uebungen vieles Versäumte nachholen; allein derselbe muß in den wenigen Stunden seine Thätigkeit auf drei Klassen richten und darum muß man suchen, einen Unterricht so umfassend und nutzbringend zu machen, als nur immer möglich ist. Wo Zeit hernehmen, um Denk- und Sprech- und Rechtschreibungen in dem Maaße vorzunehmen, daß in diesen Gegenständen geleistet wird, was geleistet werden soll und muß?! Das Rechtschreiben zu lehren erfordert dann noch mehr Zeit, als das Lesenlehren. Es ist einem Lehrer bei der Lautirmethode kaum möglich, seine Schule auf einen Standpunkt zu erheben, auf dem sie stehen soll, besonders auch deßwegen, weil die Eltern in dieser Methode einen Grund finden

ad 3. die ganze Last des Unterrichts dem Lehrer allein aufzubürden. Viele bekümmern sich ohnehin gar nichts darum, ob ihre Kinder etwas lernen oder nicht; die andern aber entschuldigen sich damit: Wir verstehen die neue Lehrart nicht. Wahr ist es, sie verderben bei dem Kinde, das lautirt, mehr, als sie gut machen können. Aus diesem Grunde lehren sie nun aber auch gar nichts, nicht einmal die gewöhnlichen Gebete.

ad 4. Daß die Lautirmethode der Gesundheit des Lehrers sowohl, als der der Schüler Gefahr bringt, ist bereits nachgewiesen. Sie hat aber für Schüler noch eine schlimmere Seite; denn sie

ad 5. bringt Unlust zur Schule, und zum Lernen. Die meisten Kinder haben ohnehin schon durch die verkehrte Erziehung der Eltern einen Widerwillen gegen die Schule. Wenn sie nun finden, daß sie an diesem Orte lernen sollen, was sie nicht verstehen können, daß sie tönen und hau-

chen sollen, was ihnen bei der geringen Sprachgewandtheit schwer fällt, und ihnen nur als eine Plage erscheinen muß; so ist es kein Wunder, wenn sie trotz aller Freundlichkeit und gewinnenden Güte des Lehrers die Schule mit Widerwillen besuchen. Das Lernen zu Hause, überdieß als Plage geschildert, muß den ungünstigsten Eindruck auf sie machen, und es setzt sich in dem jugendlichen Gemüthe eine Abneigung fest, die dann nicht bloß auf den Unterricht im Lesen sich erstreckt, sondern auf Alles übergeht, was nur lernen heißt. Wie nachtheilig dieses auf das ganze Geschäft des Unterrichtes und der Erziehung überhaupt wirken muß, ist einleuchtend, besonders wenn man annimmt, daß sie auch den Religionsunterricht nicht lieben, bei dem doch Alles darauf ankommt, ihr Herz zu gewinnen, um es dadurch empfänglich zu machen für alles Gute. Der Geist der Kinder nimmt nach und nach eine ganz verkehrte Richtung. Je mehr die Unlust zum Lernen zunimmt, desto mehr erhöht sich der Gang zu allerlei unnützen Streichen; denn unthätig bleibt der Geist des Kindes nicht, und Müssiggang ist aller Laster Anfang.

So stehen sich nun Buchstabir- und Lautirmethode einander gegenüber; die erstere das Gute, die letztere Schlimmes im Gefolge habend, und so wäre denn auch die Frage schon beantwortet, welche von diesen beiden Methoden in der Schule beim Lesenlehren eingehalten werden soll. — Die Buchstabirmethode nämlich verdient den Vorzug. Sie umfaßt das Ganze des Unterrichts und ihr ist ohnehin die Lautirmethode als unzertrennliche Gefährtin beigegeben. — Und nun wäre noch zu beantworten: Nach welchen Regeln soll sie gelehrt werden?

Die Aufeinanderfolge der Uebungen ist durch die Fibel zum Lesenlehren gegeben, obgleich nicht ganz zweckmäßig, wie schon angedeutet worden. Ich will deßhalb nur auf einige Hauptregeln im Fortschreiten aufmerksam machen. Vor allem soll man den Grundsatz fest halten: Eile mit Weile. Wenig sollen die Kinder, besonders im Anfange, auf einmal lernen, aber das Wenige gut. Wenig und gut ist besser, als viel und schlecht. Wer langsam geht, der geht sicher. Erst muß ein guter Grund gelegt werden, ehe man ein Gebäude auf-

richten kann. — Ferner soll man nicht bloß Lesefertigkeit, sondern vorzüglich Uebung des Verstandes im Auge haben, die Uebungen deshalb so vielseitig machen, als nur möglich; bald Zusammensetzen, bald das Zusammengesetzte auflösen lassen; ähnlich lautende, aber verschieden geschriebene vergleichen, solche auffinden lassen; dabei aber immer der Geisteskraft der Kinder durchaus keinen Zwang anthun; denn Zwang tödtet, die Liebe aber belebt und ist Mutter alles Guten. —

Hrg... J. G. Otz Kaplan.

II.

Recensirende Bücher-Anzeigen.

1.

„Der katholische Schullehrer als Kirchensänger, Organist und Kirchendiener." Bearbeitet und herausgegeben von Donat Müller, Musik-Chor-Direktor an der Stadtpfarrkirche St. Ulrich und Afra in Augsburg. Mit einer Vorrede von dem kgl. Schullehrer-Seminar-Inspektor in Lauingen Hrn. Andreas Byschl. Erster Band. Gewöhnlicher Gottesdienst am Vormittage. Augsburg 1844. In Commiss. bei Kreuzer et Comp. Eigenthum von W. Lippert. 8.

Die Anzahl jener Schriften, welche das Bedürfniß katholischer Schullehrer, als Meßner, Chorregenten und Cantoren ins Auge fassen, ist keineswegs gering, und es sind unter diesen in der That auch gediegene und sehr beachtenswerthe Arbeiten; wir nennen nur folgende, als: „Cantica sacra von Ett," „Das Melodienheft zum bayerischen Gesangbuche". „Schwarz Landorganist". „Das Meßnerbüchlein von Höflinger" u. a.; aber ihre Verfasser bearbeiteten nur einzelne Theile, und lösen nur ihre besondere Aufgabe.

Es wäre daher allerdings eine Arbeit von vielem Verdienste, den Schullehrer in seiner dreifachen Beziehung zu erfassen und das für ihn in jeder derselben Nöthige und Wissenswerthe zu sammeln und wohlgeordnet und ergänzt in Ein Werk zusammenzustellen.

Der Titel vorliegender Schrift spricht diese Absicht aus, und wir freuten uns, diesen lang gehegten Wunsch der Realisirung so nahe zu sehen. Aber der erste Theil dieses Werkes entspricht den Anforderungen, die man billiger Weise an ein derartiges Werk stellen muß, in keiner Beziehung. Ein Buch nämlich, welches sich zur Aufgabe macht, den Schullehrer über seine Verrichtungen als Kirchendiener im weitesten Sinne des Wortes zu belehren, muß in seinem liturgischen

Theile mit der größten Genauigkeit unter zu Ratheziehung der anerkannt besten Rubrizisten abgefaßt und hauptsächlich über die schwierigeren und complizirteren Funktionen Aufschluß gewähren. Abweichungen von der Regel können, wenn sie auch noch so lange abusive bestanden haben, nicht berücksichtiget werden; nur wo die Rubriken die Sachen unentschieden lassen, kann nach Belieben ausgewählt werden. Das fordert die Würde des Gegenstandes und das Ansehen der Kirche und ihrer Anordnungen!

Der musikalische Theil eines solchen Werkes fordert, daß die gewählten Gesänge den besten Editionen entnommen und in so ferne sie eine harmonische Bearbeitung erhalten sollten, dieß nicht nur nach den Gesetzen des Generalbaßes und der Harmonie geschehe, sondern daß auch auf die Tonarten Rücksicht genommen, und durchaus alles Moderne in den Modulationen vermieden werde, damit der ehrwürdige, antike Charakter sich nicht verwische und verliere.

Die Wichtigkeit des Gegenstandes fordert uns auf, den bisher erschienenen ersten Theil der fraglichen Schrift nach diesen Grundsätzen zu würdigen.

Zuerst betrachten wir

I. den liturgischen Theil.

Die Inhaltsanzeige VII. zeigt 3 Abschnitte, von denen der 1te und 3te einer Ueberschrift entbehrt und einen eben nicht vortheilhaften Begriff von der logischen Anordnung des Materials verschafft, während zwischen den einzelnen §§. des letzten Abschnittes wieder einzelne Ueberschriften vorkommen, doch dieß nur im Vorübergehen.

Dieser Theil verstößt sich häufiger, als man es erwarten sollte, gegen die Rubriken.

S. 2 wird verlangt, der Meßner solle den Kelch zubereiten u. s. w.; es ist aber eine bekannte, nicht unbeachtet zu lassende Vorschrift der Kirche, daß die Laien den Kelch, die Paten, die Korporalien und Purifikatorien mit bloßen Händen nicht berühren dürfen, S. Gavantus P. II. Tit. h und q, eine Regel, die besonders in unsern Tagen, da man sich über Verordnungen der Kirche so leicht hinwegsetzt, um so mehr einzuschärfen wäre.

S. 3 Amerk. heißt es: „Kleine Hostien, die unter der hl. Messe consecrirt werden sollen, stelle man in dem sogenannten Hostienhäubchen auf die Mitte des Altars". Die hieher bezügliche Rubrik sagt aber: in aliquo calice consecrato vel vase mundo; daß damit kein sogenanntes Hostienhäubchen verstanden ist, erklärt Gavantus P. II. Tit. II. 3. p. Auch sind die zu consecrirenden Hostien in dem Kelche nicht in Mitte des Altares, sondern mehr

gegen die Evangelienseite zu stellen, ibid. Der Zusatz: „Ist aber auf diesem Altar kein Tabernakel, so werden die hl. Hostien vom Priester selbst an den Aufbewahrungsort gebracht; denn der Kirchdiener darf dieselben nicht mehr berühren“, steht in keiner Beziehung zu dem Vorhergehenden.

S. 3 §. 2 heißt es: „nach gemachter Reverenz empfängt der Ministrant das Baret (Biret?) aus der Hand des Priesters“. Dieß widerspricht den allgemeinen Rubriken, welche vorschreiben, vor der gehörigen Verneigung das Biret abzugeben. —

Einige Zeilen später heißt es: „Der Ministrant kniet sich vor der Staffel nieder — nach Lohner de S. Miss. Sacr. P. III. etwas weiter entfernt davon, als der Priester steht.

S. 5 Z. 24. bei den Worten: Deus tu conversus „neigt sich der Ministrant zum Priester“ soll heißen: zugleich mit dem Priester. Lohner P. III. V.

S. 14 n. 9 wird gesagt, daß in vielen Kirchen der Diakon unter der Wandlung inzensire. Dieser Gebrauch, wenn er je existirt, ist schnurgerade gegen die allgemeinen Rubriken, durch die dem Diakon sein Dienst zur Rechten des Priesters angewiesen ist. S. Gavantus P. II, Tit. VIII. 8.

n. 10. Wenn das Velum, wie es nach Gavantus P. II. Tit. VII. g. h geschehen soll, auf dem Credenztische gelassen wurde, gilt diese Regel.

S. 30. Der Ausdruck „zur Benediktion (eines Brautpaares) nach dem Pater noster unter der hl. Messe wird, wenn die Braut eine Jungfrau ist, respondirt“, ist abgesehen davon, daß dieser Zusatz „wenn die Braut eine Jungfrau ist“, gegen die Rubrik sich verstößt, welche bloß sagt, daß die Wittwen diese Benediktion nicht erhalten, auch ganz überflüßig; der Meßner hat jedesmal zu respondiren, wenn der Priester die Benediktion betet.

§. 5. gibt sich mit 1 Strophe des Hymnus „Pange lingua“ zufrieden, während in Deutschland der allgemeine Gebrauch vorschreibt: Bei Aussetzung des Allerheiligsten die 1te Strophe „Pange lingua“, und bei Einsetzung desselben die beiden letztern „Tantum ergo“ und „Genitori“ zu singen. Nach Vorschrift des Rit. Rom. aber wird bei Aussetzung des Allerheiligsten der Segen nicht gegeben, bei Einsetzung desselben aber werden vom Chore die beiden letzten Strophen des Hymnus „Pange lingua“ gesungen. Während der letzten Strophe wird inzensirt, hierauf der V. Panem de coelo praestitisti eis von den Clerikern angestimmt und vom Chore beantwortet, hierauf singt der Priester ohne Dom. vobiscum die Oration

„Deus qui nobis“ rc. und gibt sodann in gänzlicher Stille die Benediktion.

S. 31 wird verlangt, der Meßner soll die frischgewaschenen Mappen dem Priester zur Weihe vorlegen; dagegen ist zu erinnern, daß die Altartücher nach dem Waschen keiner wiederholten Benediktion bedürfen, wie dieß von den Corporalien bei Gavantus Pars II. T. I. 9 deutlich ausgesprochen wird.

Die Erhaltung des ewigen Lichtes ist Kirchenverordnung, welche so strenge auf derselben besteht, daß die Aufbewahrung des Allerheiligsten nur jenen Kirchen zugestanden wird, welche dieses Licht zu bestreiten vermögen. Die betreffende königl. Verordnung ist nur eine ausdrückliche Erlaubniß, diese Kosten an jenen Kirchen in Verrechnung zu bringen, in denen die Sorge für die Cultus-Bedürfnisse dem Aerar obliegt.

Ferner das Glockenläuten während eines Gewitters ist untersagt; aber durch eine spätere Verordnung wurde erlaubt, bei Annäherung und nach dem Verlaufe des Gewitters durch ein kurzes Glockenzeichen die Gläubigen zum Gebete aufzufordern. —

Wiewohl wir hier nur die wichtigeren und unmittelbaren Fehler gegen die Rubriken angegeben haben, so sind dieß für ein derartiges Lehrbuch doch schon zu viele und machen dasselbe für solche, denen andere Quellen nicht zu Gebote stehen, unzuverlässig. Allein noch weit mehr gilt dieß, wenn wir die Mangelhaftigkeit hervorheben, mit der die wenigen Rubriken gegeben sind. Es ist beinahe nur das, was jeder auch nur einigermassen rudinirte Meßner schon weiß. Für schwierigere und seltenere Fälle fehlen die Belehrungen fast ganz oder sind mit einer in Ungewißheit lassenden Seichtheit angegeben. Nur einige Fälle machen wir namhaft:

S. 1 werden feierliche Messen de Requiem ohne Rücksicht auf die liturgische Würde des einfallenden Festes ohne Ausnahme gestattet, während doch dieß den kirchlichen Verordnungen gemäß noch vielerlei Beschränkungen unterliegt, wiewohl hier die Observanz der betreffenden Diözesen, in soferne sie von dem Bischofe angeordnet oder wenigst anerkannt ist, beibehalten werden kann, besonders in Beziehung auf die Leichengottesdienste, die wegen des Staatsverbotes, keinen Verstorbenen mehr in der Kirche auszusetzen und die feierlichen Leichengottesdienste nicht mehr praesente cadavere abzuhalten, oft zu weit verschoben werden müßten, indem nach den Rubriken ihre Abhaltung an Festen IIter Classe, an Sonn- und gebotenen Feiertagen nur praesente cadavere gestattet ist. Die kirchlichen Vorschriften hierüber

sind nach den von Gavantus gesammelten Verordnungen der Congregatio rituum folgende:

1) An Festen Iter Classe kann in keinem Falle ein Requiem gehalten werden S. R. C. 5. Juli 1698 „In Collen“.

2) An Festen 2ter Classe, an Sonntagen, gebotenen Feiertagen und innerhalb privilegirter Oktaven können feierliche Leichengottesdienste nur praesente cadavere gehalten werden. S. R. C. 23. Mai 1603 „In Egitanien“.

3) Jahrtäge und andere Trauerämter nur an Festen, welche bloß duplicia oder niederer Ordnung sind, wenn sie nicht gebotene Feiertage sind. S. R. C 19. Sept. 1654 „in Papien“. 5. Juli 1698 „in Collen“. 23. Mai 1603 „In Egitanien“.

Sind die Jahrtage vom Stifter auf einen bestimmten Tag festgesetzt, so dürfen sie auch an festis dupl. maj. gehalten werden. S. R. C. 22. Nov. 1664 „In Navarien“.

4. Privatmessen dürfen an allen Wochentagen gelesen werden, auf welche kein Fest dupl. trifft, wenn sie nicht in privilegirte Oktaven fallen. S. R. C. 15. Febr. 1659 „in Faventina“, 28. Febr. 1660 „in Iannen“.

Im Vorbeigehen sey auch erwähnt, daß man die Kirchenkleider ꝛc. nicht Ornamente (?), sondern Paramente, die schöneren auch Ornate nennt.

S. 6. Bei den Vorschriften über das Wegtragen des Missals von der Epistelseite auf die Evangelienseite wäre wohl die Bemerkung nicht überflüssig gewesen, daß auch in diesem Falle Genuflexion in Mitte des Altars gemacht werden müsse.

So bedarf auch die folgende Unterweisung einer genaueren Bestimmung.

S. 7 Z. 14 sollte die Vorschrift „er legt es (das Biret) an den bestimmten Ort“ wenigst mit dem Beisatze „außer dem Altare“ näher bezeichnet seyn.

S. 8 Z. 23. ist zu erinnern vergessen, daß bei den Missis de Requiem beim Agnus Dei nicht an die Brust geschlagen wird.

S. 10 §. 3. gäbe Veranlassung über Zusammenlegung und Aufbewahrung der hl. Geräthe und Kleider ein nicht überflüssiges Wort zu sprechen, was hier um so mehr hätte geschehen sollen, als es im Anfange nicht geschah.

S 12. Abgesehen davon, daß die Bedienung des Priesters von 3 Ministranten während eines Hochamtes eine sehr armselige ist, so ist auch die Beschreibung der Verrichtungen so mank und zweifelhaft, daß es dem bestwilligen Individuum nicht möglich ist, sich durch dieses Oberflächliche eine sichere Verhaltungs-Norm zu verschaffen; geschweige eine würdigere Behandlung dieses hohen Aktes herbeizuführen.

Noch mehr gilt dieses S. 13 von der Beschreibung des Dienstes beim Levitenamte. Um unter vielen andern nur ein Muster von Präzision in Aufstellung der Verhaltungsregeln auszuheben, heißt es S. 14 Nro. 4. „Unter dem Gottesdienste stellen die Ministranten ihre Leuchter auf den Kredenztisch, wenn sie dieselben nicht brauchen.“ Könnte man wohl eine naivere Anleitung geben, als diese?!

Allein wir vergessen, daß wir eine Rezension und nicht einen Supplementband zu dem Werke schreiben. Wir müssen uns also schon darauf beschränken, nur noch zu sagen, daß die Rubriken für die Begräbnisse und im Officium defunctorum sehr mank sind, daß von der Zubereitung des Altares beim Requiem, der Tumba zum Libera, von der Stellung bei demselben rc. nicht eine Sylbe erwähnt wird.

Ueberdieß ist der Styl und die Sprache, in der das Werk abgefaßt ist, höchst mangelhaft und entbehrt in ihren einzelnen Sätzen alles Zusammenhanges; man lese als Muster nur den ersten Absatz S. 1 die Anmerkung Seite 3 und S. 5, die ersten Zeilen des §. 1 S. 15, welche z. B. heißen: „Da auf dem Lande die christgläubig Verstorbenen gewöhnlich am Vormittage begraben werden, so folgt hier das, was dabei zu thun und zu beobachten ist.“ Der Ausdruck, „die Nokturnen werden mit Antiphonen verdoppelt“ in der Anmerk. S. 39 sollte heißen: Die Antiphonen der Nokturnen werden verdoppelt (duplirt). Schreib- und Druckfehler finden sich auf jeder Seite genug und zwar von einer solchen Absurdität, daß man in Versuchung kömmt, ob sie wirklich Druckfehler sind, oder aus Unkenntniß des Verfassers herbeigeführt wurden; man sehe nur Seite 1 Ornamente für Paramente, Seite 2 Antependien statt Antipendien. S. 6 orate pro me statt orare. Seite 15 fehlt ein ganzer Vers. S. 16 a porta in Feri statt inferi. Auf der Einlage nach Seite 16 steht zweimal in paucis statt in pausis. Seite 18 etiam-si statt etiamsi. Seite 20 coram statt cornu. Seite 21 Michael statt Misael. S. 25 noscere statt nocere. S. 57 gemina statt genimina, ani statt anni u. s. w. Kurz fast jede Seite bietet ein solch' ergötzliches Wortspiel dar, der übrigen eigentlichen Druckfehler, deren Name Legion ist, nicht zu gedenken. Wir dächten, es gäbe unter Schullehrern und Meßnern des Schlendrians genug, und es sey daher mit größter Sorgfalt bei Verfassung solcher liturgischer Schriften zu Werke zu gehen, damit nicht durch dieselben Gleichgültigkeit in kirchlichen Funktionen und ihren ceremoniellen Vorschriften mehr gefördert als entfernt werde.

Wir können daher nicht umhin, Allen, denen ihre Stellung es zur Pflicht macht, in der Kirche zu dienen, sich noch

so lange an Höflingers Meßnerbüchlein zu halten, bis das vorliegende, mit Ernst und Sorgfalt von seinen Fehlern gereiniget und das Mangelnde in demselben ergänzt seyn wird.

II.

Wer die Genauigkeit und die Sorgfalt überlegt, mit welcher die Kirche bei Ordnung des Gottesdienstes und der dabei vorgeschriebenen Ceremonien verfuhr und die besseren Autoren über diesen Gegenstand auch nur durchblättert hat, wird die Schwierigkeiten, welche dem Laien, besonders wenn er der lateinischen Sprache nicht mächtig ist, in Behandlung dieses Gegenstandes sich entgegenstellen, wohl zu würdigen wissen und deßwegen auch dem Herrn Verfasser nur das zur Last legen, daß er sich zur Bearbeitung eines Gegenstandes herbeilassen mochte, der außer seinen Kräften lag, dagegen wird er sich dem musikalischen Theile mit der gerechten Erwartung zuwenden, wenigst hier etwas eines Musikers ex professo Würdiges zu finden.

Aber er wird beim ersten Blick in denselben irre an seinen Augen und wird zweifeln, ob er sich nicht täusche. Es begegnen ihm hier Melodien in den schlechtesten Lesearten. Wie entstellt ist nicht die Melodie des Predigtgesanges „alte Melodie" überschrieben. So sangen sie die Alten nicht! Mag es auch seyn, daß sich die alte Melodie durch die Unwissenheit mancher Chorregenten und des singenden Volkes zu dieser Carrikatur verzerrt habe, so wäre es Sache des Autors gewesen, sie von ihren Auswüchsen zu reinigen, und sie in ihrer alten ehrwürdigen Gestalt wieder zu geben, wie er sie in den Melodien zum bayerischen Gesangbuch Seite 83 hätte finden können.

Was die Choräle anbelangt, so sind sie vielleicht mit Ausnahme der Choralmesse und des Requiem aus dem Diözesan-Rituale genommen. Bei diesen hat man sich, wenn nicht besondere Verhältnisse das Festhalten an die Diözesangesänge gebieten — nach den allgemeinen römischen Gesangbüchern zu richten und es hätte demnach für das Asperges, Vidi aquam und Libera das Rituale Rom. Bened. XIV. ed. Rom. 1752 zu Grunde gelegt werden sollen. Was die Messen anbelangt, so sind sie sämmtlich aus einer unverbesserten Clementiner Ausgabe mit Beibehaltung der langen Neumen abgedruckt, was um so unzweckmäßiger war, als den Chorälen eine Begleitung gegeben werden wollte, welche mit dieser Leseart nicht vereinbarlich ist.

Dann scheint Herr Verfasser den Unterschied, den die Kirche zwischen den verschiedenen Festen macht, nicht gekannt oder nicht geachtet zu haben; denn das Kyrie aus der Messe pro duplicibus, das Gloria aus der pro dupl. solemnioribus, das Credo und Sanctus aus der pro festis semiduplicibus, das Agnus Dei endlich

aus der Messe de B. V. Maria. Im Requiem fehlt das Graduale: „Requiem aeternam“. Das „Absolve“, welches hier als Graduale gegeben wird, ist Tractus. Hat dieß der Hr. Verfasser nicht gewußt?! Das „Dies irae“ fehlt fast ganz, welches doch bisweilen gesungen werden muß, als: am Allerseelentag, bei Leichengottesdiensten und überhaupt so oft bloß eine Oration genommen wird. Im Offertorium schreibt Herr Müller jedesmal fis, wo f als scheinbarer Leiteton vorkommt. Dieß ist kein (wie in der Vorrde S. II. bemerkt wird) geduldeter Halbton, sondern ein der Tonart ganz fremder. Die Duldung, von der l. c. Hr. Chordirektor Müller spricht, bezieht sich bloß auf den letzten unter die Schlußnote herabsteigenden und in diese zurückkehrenden Ton und auch dieß ist nur Duldung, um für den Schluß eine den neueren Tonarten angemessene harmonische Begleitung zu gewinnen. Beim Sanctus erlaubte sich der Autor, in der guten Meinung zu verbessern und die Ligatur zweier Noten auf u zu vermeiden, zweimal das Wort sanctus zu unterlegen, und jetzt so 5mal Sanctus, welches nur 3mal stehen darf. Die folgenden sogenannten Offertorien sind aus Etts „Cantica sacra“ ententnommen, wo sie aber als Introitus stehen. Hier möchte man fragen, ob es denn ein besonderes Verdienst sei, Alles zu verkehren, was die Kirche geordnet hat? Warum nimmt denn Herr Müller lieber die Texte, welche zum Introitus bestimmt sind zu Offertorien, als jene, die von ihr wirklich als Offertorien aufgestellt sind? Ist es nicht Gottes Geist, der sie leitet? Darf man diesen so gleichgültig verachten und diese Verachtung so öffentlich zur Schau tragen?! Daß man es doch einmal einsehen möchte, wohin diese Verachtung des ächt kirchlichen Geistes wie überall, so auch auf dem Gebiete der Kirchenmusik führet!

Aber wenn man Herrn Musikchor-Direktor auch hierin noch entschuldigen wollte, da gediegene Kenntnisse über den musikalischen Theil der Liturgie noch sehr wenig verbreitet sind, nun so hätte man von ihm doch billig eine, wenigst den Gesetzen der neuen Musik entsprechende Behandlung der Begleitung erwarten sollen. Doch auch in dieser gerechten Voraussetzung wird man arg getäuscht. Statt einer regelrichtigen und fließenden harmonischen Begleitung findet man Accorde, die zu einander nicht in der geringsten Verbindung stehen, und den Gesang höchst schroff und holperig machen. An manchen Stellen, besonders bei sogenannten Neumen ist die Begleitung wahrhaft schülerhaft monoton; z. B. Seite XXVIII., wo in der ersten Zeile fast durchaus immer Es und B gebraucht ist, was in der 2ten mit f und b wechselt, in der 4ten wieder fast durchgängig Es und B. Seite XXIX. folgt am Schluße C und F 4mal nach einander.

Am meisten befremden die am Ende stehenden 7 sogenannten Offertorien, deren Melodien aus Cant. sacr. genommen und ihrer schönen und gediegenen Begleitung beraubt, in dem neuen Gewande sich gar trollig ausnehmen. Um sich davon zu überzeugen, vergleiche man nur einige, wie sie Herr Müller gibt, mit den von Ett bearbeiteten. Statt einer regelrichtigen Bezifferung erscheint eine ganz neue, wohl noch nie gesehene, indem der Herr Autor nur jene Intervalle schreibt, welche zu der Oberstimme und dem Baße noch genommen werden sollen, so daß $^{8}{}_{3}$, 5 nicht immer den Dreiklang, sondern oft den 6 $^{6}{}_{5}$ 7 Accord, oder 4 den $^{4}{}_{3}$ Accord bezeichnet, wodurch jeder, der nur einige richtige Kenntniß vom Partiturspiele hat, völlig in Verwirrung kömmt.

Sollte diese Bezifferungsart zu Gunsten der schwächeren Orgelspieler gewählt oder vielmehr erdacht worden seyn, so hätte diese Ausfüllungsstimme mit mehr Vortheil wirklich ausgesetzt werden können; aber das hätte die widernatürlichen fehlerhaften Fortschreitungen der Mittelstimme zu sehr ins Auge gestellt, was, wie man glauben sollte, der Herr Verfasser habe vermeiden wollen, wenn er dieselben nicht doch in dem Predigtgesange „Komm hl. Geist“ und in dem Volksgesange „Heilig“ offen zur Schau getragen hätte, in deren letzterem im 2ten — 3ten und 8ten — 9ten Accord der Alt mit dem Diskante offenbare Quinten macht. In denselben Accorden ist auch die Quint des $^{6}{}_{5}$ Accordes, obgleich ursprünglich Septime aufwärts, dagegen Z. 3 ist die Terz e des 3ten Accordes abgelöset, was öfters vorkömmt. Im Credo S. XV Z. 1. v. u. macht selbst der Cantus firmus mit dem Baß Quintenparallelen. — Querstände, Verstöße gegen Vorbereitung der Dissonanzen und deren richtige Auflösung findet man der Menge nach. Es ist nicht möglich, diese Fehler einzeln namhaft zu machen; ein jeder Anfänger im Generalbaße kann deren fast auf jeder Seite einige finden. Wenn man für die Oeffentlichkeit schreibt, so muß man sich doch wenigst an die hergebrachten Regeln der musikalischen Orthographie halten; denn gibt man Schullehrern solche fehlerhaft geschriebene Sätze in die Hände, so verwischt man in ihnen wieder Alles das, was zur Begründung eines gediegenen und correkten Spieles mit vieler Mühe in den Seminarien gepflanzt worden ist. —

Was endlich von einem derartigen Werke gefordert werden muß, ist eine dem Charakter der Tonarten entsprechende Begleitung. Nach dem Vorausgegangenen läßt sich diese wohl hier nicht erwarten. Dieses Feld ist noch zu wenig angebaut und die Materialien sind noch zu unbekannt, als daß man die Kenntniß derselben von einem Manne erwarten sollte, der die Grammatikalregeln der neuern Musik, die sich in jeder Ge-

neralbaßlehre finden lassen, entweder nicht kennt oder gleichgültig über dieselben hinwegsieht. Bei keinem dieser Gesänge ist daher auch in der Begleitung die ursprüngliche Choraltonart beachtet, bei allen der Charakter sogar durch willkührlich in die Melodie eingeschobenen Halbtöne verwischt, das Antike modernisirt, das Erhabene erniedrigt und verweichlicht und das Ernste und Großartige durch schleppende Terzenbegleitung in ein elendes gemeines Lied verwandelt.

Gälte es nicht die Würde des Gottesdienstes und das Ansehen der kirchlichen Verordnungen, wahrlich! wir hätten uns die Mühe nicht genommen, so ausführlich über ein derartiges Werk zu referiren. Aber um jenen Schullehrern und denen, die in Kirchenangelegenheiten zu reden haben, die Augen zu öffnen, daß sie sich durch den vielversprechenden Titel nicht irre machen lassen, und in der Hoffnung hier alles, was sie brauchen, vereint zu finden, die ihnen in die Hände gegebenen Materialien auf die Seite legen, sowie auch, um das noch schwache Pflänzchen gediegener Kirchenmusik vor den nachtheiligen Einflüssen solcher Schmarozer-Pflanzen auf literarischem Felde soviel an uns liegt zu wahren, haben wir diese Arbeit übernommen.

Daß nicht Gehässigkeit unsere Feder geführt, davon möge den Herrn Verfasser der Umstand überzeugen, daß wir die übrigen Arbeiten desselben zu beurtheilen uns nie veranlaßt fanden. Zum Schlusse können wir nicht umhin, unser Bedauern auszusprechen, daß Herr Seminar-Inspektor Byschl sich bewegen lassen konnte, diese Schrift zu bevorworten und zu empfehlen, ehe er sie einer strengen Prüfung unterstellte, um so mehr, da eben sein Name es ist, der zum Ankaufe desselben verleiten könnte.

Wird auch der zweite Band die Presse verlassen, und sollten dort die hier gerügten Mängel nicht zu finden seyn, so wird es uns freuen, demselben Lob sprechen zu können. Erscheint er aber als ebenbürtiger Bruder des ersten, so nehmen wir hiemit von dem Werke für immer Abschied.

Vom königl. Schullehrer-Seminar Eichstätt.

2.

„Die Nothwendigkeit einer vollständigen Organisation der allgemeinen Volksschule; hergeleitet aus der zweckwidrigen Beschränkung des Unterrichtes auf die Jahre der Kindheit und aus der unzureichenden Fortwirkung der Kinderschule auf ein edleres Volksleben.“ — Von

Dr. Thomas Scherr, alt Erziehungsrath und Seminardirektor. Zürich und Winterthur, Druck und Verlag des literarischen Comptoirs. 1842.

Der Verfasser, dessen pädagogisches Wirken im Sinne einer gewissen Partei in der Eidgenossenschaft bekannt genug ist, hat sich in vorliegender 90 Seiten umfassenden Brochüre die Besprechung zweier für das Volksschulwesen wichtiger Fragen zum Gegenstande gemacht: 1) Angabe der Ursachen, warum unsere Schulen ihren Zweck zur Veredlung des Volkslebens nicht erreichen, 2) Mittel zur Abhülfe. Sind wir mit erstern mehr einverstanden, so desto weniger mit letztern. Der Verfasser will unserer jetzigen Volksschule, die er Schule der Kindheit nennt, und der „Schule der mittlern Jugend" eine Schule „des bürgerlichen Alters" (für Leute über 18 Jahre) beigefügt wissen. Es ist wahr, ginge man das halbe Menschenalter in die Schule, so würde man mehr lernen, als da man 6 Jahre in die Werktags- und ebenso viele Jahre in die Feiertagsschule geht. Aber, wir fragen, ist die Schule schon das Leben selbst, oder ist sie nicht vielmehr Vorbereitung dazu? Was soll länger seyn? Was für einen Sinn hätte bei der Annahme des Verfassers der Alten Spruch: Non scholae, sed vitae discimus. (Wir lernen nicht für die Schule, sondern für das Leben?) — Was die Uebelstände anlangt, besonders hinsichtlich des Schulunterrichtes nach Stoff und Form, von denen in Langem und Breitem die Rede ist mit besonders emphatischer Hervorhebung: so haben unsere Pädagogiker dieselben schon längst erkannt und gute Lehrer vermieden.

Ueber die Vermehrung der Lehrgegenstände, so daß eine deutsche Schule fast zur kleinen Hochschule würde, wo die „Lektionstabellen den Inbegriff aller Wissenschaften darstellen" (pag. 15.) sind wir mit dem Verfasser gleichfalls nicht gut zu sprechen. Wenn derselbe aber pag 16. die Planimetrie und Ausmessung einfacher Körper, Technologie, Chronologie und Astronomie und manches Andere als Lehrgegenstände, die in der Kinderschule gefordert würden, aufführt, so mag das in seiner Heimath der Fall seyn: bei uns ist dieß, so weit man auch die Forderungen schon geschraubt hat, so weit noch nicht gekommen, Lehrgegenstände der Sphäre der Kinderschule zuzuweisen, die dem Katheder angehören. Wenn der Verfasser pag. 19. sich ungehalten darüber zeigt, daß „alte, ernste, dem kindlichen Gemüthe durchaus fremde, ja häufig uns entfernten Zeiten und Lebensverhältnissen entnommene Geschichten (also wohl biblische?) den ersten Lehrstoff bilden, und dann Seite 80 behauptet, daß ein „wohlgewählter Cyklus biblischer Geschichten den zweckmäßigsten Lehrstoff bilde;" so wissen wir wahrlich

nicht, was wir auf einen solchen Widerspruch sagen sollen. Ueber das, was der Verfasser über Gesangbildung sagt, kann man einverstanden seyn; desto weniger mit seiner süßen Ansicht über das Predigen. Daß man doch mit der falschen Liebe als einem Universalmittel jetzt allenthalben quacksalbern geht, und gerade da, wo die offenen Schäden am eigenen Leibe selbst hervorbrechen. Ja, wenn es lauter junge Leute gebe, wie sie der Herr Verfasser in seiner Idee vorstellt! man muß aber die Menschen nehmen, wie sie sind, wenn man an ihrer Veredlung arbeiten will, nicht, wie sie seyn sollen. Auf diejenigen, welche die Prediger der falschen Liebe hören, möchten wir wohl Aesops Worte anwenden: Quantae putatis esse vos dementiae, qui capita vestra non dubitatis credere, cui calceandos nemo commisit pedes? (Wie thöricht, glaubt ihr, seyd ihr wohl, die ihr kein Bedenken traget, euere Köpfe demjenigen anzuvertrauen, dem Niemand die Beschuhung seiner Füße anvertraut hat?) — Felsenherzen erweicht man nicht mit Honigfladen, und zu verhärteten Sündern spricht die Schrift auch ernster, als zu unschuldigen Seelen. Die Schule des bürgerlichen Alters, sollte sie auch, was wir noch sub judice lassen, ausführbar seyn, kann doch bei uns so lange nicht im Wunsche liegen, als die Feiertagsschulen noch lange nicht das sind, was sie seyn sollen. Das Erste zuerst! —

Mit des Verfassers Ansichten über unsere Jugendschriften sind wir größtentheils einverstanden. So sagt er z. B. pag. 63. „Chr. Schmid geht in seinen neuern Schriften zu sehr in den Predigtton über, und verliert sich in unnatürlichen Idyllen rc.“ Ueber Gestaltung von Schullehrerseminarien ist ein gutes Wort gesprochen. Die Schlußbemerkung pag. 87. ist lesenswerth. Indeß der Verfasser will zu viel. Es möge nur bei den Werk- und Sonntagsschulen bleiben; aber in ihnen mehr das Nothwendige berücksichtigt werden. Man halte in den Feiertagsschulen scharfe Disciplin, vermindere der Schulbücher Anzahl, und gehe überhaupt nicht immer so hoch zu Werke. Sollen wir über das Ganze ein Urtheil fällen, so stehen wir keineswegs an, zu behaupten, daß die darin ausgesprochenen Ideen, eben weil ihre Realisirung weder nützlich noch nothwendig erscheint, demselben Ideenreiche, dem sie entstiegen, wieder zur Vergessenheit anheimfallen werden, als weder in der Zeit noch in ihren Bedürfnissen fußend.

J. B. T.

3.

Sammlungen von Gedichten für die Jugend und zum Gebrauche für die Schule — und zwar:

a.

Sammlung deutscher Gedichte zum Auswendiglernen und Declamiren. Erster Theil: für Kinder. Zweite vermehrte und stereotypirte Ausgabe. Zweiten Theiles, erste und zweite Abtheilung: für die unteren Klassen der Bildungsanstalten. Dritten Theiles, erste und zweite Abtheilung: für die mittleren Klassen der Bildungsanstalten. Dritten Theiles, erste und zweite Abtheilung für die oberen Klassen der Bildungsanstalten.

b.

Deutsche Gedichte zur Bildung des Geistes und Herzens und zur Uebung in der Declamation. Aus den besten ältern und neueren Dichtern gesammelt und herausgegeben von Ernst Friedrich Kalm. Eisleben. 1842. Verlag von Georg Reichardt.

c.

Liedergarten. Gedichtsammlung für niedere Schulen in drei Abtheilungen. Herausgegeben von Götzinger. Schaffhausen. Brodtmann'sche Buchhandlung. Leipzig bei Herbig. 1842.

Unsere Dichter, und namentlich die Heroen derselben, haben ohne besondere Rücksichten zu nehmen und durch diese den freiwaltenden Geist zu fesseln, niedergeschrieben, den Zeitgenossen und der Nachwelt übergeben, was der Genius ihnen eingab, was die Stunde der Begeisterung geschaffen, was muntere Laune und Aufgelegtheit erzeugte. Natürlich, daß ihre Schöpfungen nicht für Alle sind, weder nach Inhalt noch nach Darstellung. Das Greifen nach dem nächsten Besten und das Lesen desselben würde — besonders für die Jugend — nicht nur nicht bildend und veredelnd wirken, sondern gewiß wenigstens etwas Sinnloses, wenn nicht gar Verderbliches und Verführendes seyn. Soll das Schöne und Treffliche, was die Dichter der deutschen Nation zu verschiedenen Zeiten und in verschiedener Weise geschaffen, und als großes, unsterbliches Gemeingut in den Schoos ihres Volkes und auf den Altar

des Vaterlandes gelegt haben, mehr oder weniger, Allen zugänglich und zu Theil werden, und zwar zum geistigen Gewinn der Söhne und Töchter des Vaterlandes; so müssen die Werke der Dichter gesichtet und ausgeschieden, ausgewählt und ausgelesen, es müssen mit Rücksicht auf Alter, Geschlecht, Bildungsgrad und andere besondere Zwecke, Sammlungen oder Chrestomathien gemacht werden, deren allemal diejenige die beste seyn wird, die dem besonderen (edlen und schönen) Zwecke am meisten entspricht. Dieß geschah denn auch fleißig und geschieht annoch.

Die drei vorstehenden Sammlungen, die neben und mit vielen, vielen anderen Beweis dafür sind, daß man der Jugend, am wenigsten Kindern, unsere Dichter, wie sie sind, in die Hände geben dürfe, enthalten Gedichte verschiedenen Namens und Inhalts, aus älteren und neueren Dichtern der deutschen Nation, und sollen sich für Kinder, für Schüler jeder Klasse der Volksschule, für die niederen Klassen der lateinischen Schule, der höheren Bürgerschulen und Gymnasien eignen. Der Zweck bei Veranstaltung dieser Sammlungen, wie er im Titel- oder im Vorworte oder in der Gedichtsammlung selber ausgesprochen liegt, war: den Kindern und der größeren Jugend eine passende, Geist und Herz bildende Lektüre zu geben; daß sie durch öfteres und aufmerksames Lesen, Auswendiglernen des Gelesenen und Vortragen des Auswendiggelernten — unter Leitung und Hülfe des Lehrers — zugleich im schönen Lesen sich übe, die Gedächtnißkraft stärke, sich richtig auszudrücken und schön vorzutragen lerne, und einen Vorrath für's Leben nützlicher Wahrheiten und guter Lehren gewinne. Es sollen ferner Lehrer und Schüler mit diesen Sammlungen einen Anhaltspunkt haben, an den sich beim Unterrichte in der Muttersprache überall anknüpfen läßt; es soll durch Lesung der Auswahl der Sinn für Poesie geweckt, genährt und veredelt; es soll die Jugend auf das Lesen der deutschen Classiker selber vorbereitet und Lust und Liebe zu denselben ihr eingepflanzt werden, daß sie herangereift der Dichter Werke selber aufschlage und lese, und an dem Großen und Ganzen der poetischen Geistesschöpfungen, welche sie nur im Einzelnen und Kleineren kennen gelernt hat, der Geist des jugendlichen Alters genährt, die Seele mit Schwungkraft erfüllt, das Gemüth zur Begeisterung fürs Gute, Wahre und Schöne fortgerissen, und durch den Umgang mit großen Geistern zum Streben nach Großem angeeifert werden.

Die Zwecke sind gewiß nur schön und nützlich; und die Sammlungen geeignet, sie zu erreichen. Die Gedichte bewegen sich in einem Kreise und in Ideen, die der kindlichen Anschauungsweise wohl zugänglich sind, und zum Verständniß

keine größere Reife erfordern. Sie sind pädagogisch geordnet, vom Leichtern zum Schwereren, vom Anschaubaren zum Abstrakteren fortschreitend, in den Gedichten für das früheste Alter das reflektirende Element ganz und gar ausschließend, für das spätere es nur sparsam gebend. Es fehlt nicht an Scherz und Spiel, an Lust und Munterkeit, was die Sammlungen der Jugend interessant, und zum Lesen angenehm macht. Die Mährchen, Fabeln, Parabeln, Balladen u. s. w. eignen sich wegen ihrer Form zum Auswendiglernen, und da in ihnen wie in den anderen Dichtungen verschiedene Affekte ausgedrückt sind, werden sie zur Uebung im Lesen und Vortragen vortrefflich dienen. Die Sprüche und sonst kurz gefaßte Lehren werden brauchbarer und Führer für's Leben. Nur Muster reiner deutscher Sprache, und schönen deutschen Styles enthaltend, werden diese Sammlungen dem Lehrer hinreichenden Stoff zu Sprach- und Stylübungen darbieten; und nur Muster ächter deutscher Poesie, kann der Sinn für Poesie in der lesenden Jugend nicht unangeregt bleiben, zumal ein tüchtiger Lehrer auf die Schönheiten der Poesie aufmerksam macht, und sie zu finden anleitet. Da in diesen Gedichtsammlungen Nichts aufgenommen ist, was anstoßen, die zarte Kinderseele beleidigen und das unverdorbene Gemüth der Jugend ärgern und verführen könnte, im Gegentheil das Sittlichgute in lieblicher Schöne und das Sittlichböse in seiner Häßlichkeit dargestellt wird, so kann das Gefühl für Sitte und Tugend nur gewinnen. Die Naturlieder endlich, die das Lob und den Preis dessen besiegen, dessen Allmachtswort die Natur schuf, und die kräftigen christlichen Lieder können nicht gelesen, auswendig gelernt und vorgetragen werden, ohne daß die Seele religiöse Erhebung empfinge. —

Indeß so zweckmäßig und gut die Sammlungen für Kind und Knabe sind, und man den Verfassern für das mühevolle, umsichtige und kluge Sammeln nur Dank wissen kann: so werden sie von unseren Bauern- und wohl auch von den meisten Bürgers-Söhnen und Töchtern nicht gelesen werden. Das Warum? bedarf kaum einer weiteren Auseinandersetzung. Unsere Kinder auf dem Lande haben in den sechs Wintern, während welchen sie die Schule besuchen, des Prosaischen in übriger Fülle zu lernen, so daß an Gedicht und Poesie, an Deklamation und Gestikulation nicht zu denken ist. Und wenn der Bauernknabe heimkäme, als Neuigkeit erzählte, daß man in der Schule nur Gedichte lerne, und den Vater zu deren Anschaffung um 24 Kreuzer bäte: mit welch prosaischem Blicke würde der Bauer den Buben ansehen, wie unpoetisch den für etwas ihm Unbekanntes oder ihm doch wenigsten sehr unnütz Scheinendes Geld Verlangenden andeklamiren und anperoriren,

Digitized by Google

daß dem in Bauerdeutsch derb Mitgenommenen alle Lust nach Gedichten verginge, wenn der Vater dem Buben nicht gar in seiner unpoetischen Begeisterung ein handfestes Promemoria an die Ohren versetzte. Nicht mehr Glück werden die Gedichtsammlungen bei den meisten gewöhnlichen Bürgerskindern machen, in deren älterlichem Hause sich ebenso wenig Sinn für Dichtung zeigt als bei den Bauern auf dem Lande; obgleich die Stadtbuben, wenn das Lesen und Deklamiren der Gedichte die Sitten verfeinert, Gedichtsammlungen zur Heilung ihrer Unarten und Flegeleien viel besser brauchen könnten als die Kinder des Landes, und wenn dadurch Grobheit und Rohheit mit Glück und Erfolg curirt würden, man von Stadt- und Staatswegen sie in Menge anschaffen und vertheilen und Tag und Nacht mit der Jugend darin lesen sollte. Es will damit keineswegs gesagt seyn, daß der Lehrer nicht hie und da ein Gedicht vorlesen, oder abschreiben lasse, daß es auswendig gelernt und vorgetragen werde. Bei den Kindern des besseren Bürgerstandes, bei Söhnen und Töchtern der gebildeten Stände, denen von den Lehrern oder sonst Privatunterricht ertheilt wird, bei den Schülern der lateinischen Schulen, den höheren Bürgerschulen und den niederen Klassen an Gymnasien dürften die Sammlungen den meisten und geeignetsten Eingang finden. —

Zum Schluße kann Referent nicht umhin, zu bemerken, daß nach Durchlesung dieser und ähnlicher Gedichtsammlungen der Jugend die deutschen Classiker — am wenigsten ohne alle Auswahl — nicht sogleich in die Hände gegeben werden, sondern derselben noch einmal eine dem gereifteren Alter angemessene Sammlung oder Anthologie vorgehen dürfte, wie z. B. Wolfs poetischer Hausschatz u. s. w. Ueberdieß soll die Jugend wohl herangebildet, in Glaube und Sitte mannhaft und wohl erstarkt, die katholische Jugend insbesondere in ihrem Glauben fest begründet seyn, ehe sie die Lesung den Dichter beginnt. Denn nur der Bildungsreife kann die Dichter verstehen, aus ihrem Werke Schönheit gewinnen; nur den Sittlichreinen und starken wird das Anstößige und Zweideutige nicht berühren. Nur das tief und innig christliche Gemüth wird durch das in dem Dichterwerke zu oft wiederkehrende Allgemeinreligiöse nicht verflachen und seinen positiven Gehalt nicht verlieren; und nur der ächt und kernhaft katholisch gebildete Jüngling und Jungfrau wird bei dem Falschen, Irrigen, Gehässigen Lächerlichen, in dem katholischer Glaube und Sitte, katholischer Cult und katholische Institution nicht selten dargestellt werden, sich nicht beirren und in seiner Glaubensüberzeugung wankend machen lassen. Es ist darauf wohl noch zu wenig Rücksicht genommen worden; und auf Rechnung dieser Vernach-

läßigung mögen viele Verirrungen in Geschmack und Sitte, Tugend und Glaube kommen. Doch zuletzt lieber gar nichts lesen, und in diesem Sinne vor der Welt als Ignorant und Ungebildeter gelten, als durch vieles Lesen Glaube und Tugend, Ruhm und Frieden, und das Wohlgefallen des Allheiligen verlieren! —

4.

Kleines Handwörterbuch der deutschen Sprache mit Beifügung der gewöhnlichsten Fremdwörter und Angabe der richtigen Aussprache. Ein Hülfsmittel zur Erleichterung der Orthographie für Kinder in Volksschulen und zum Privatgebrauch von J. G. C. Wörle, Elementarlehrer in Ulm, korr. Mitglied der Frankfurter Gesellschaft zur Beförderung nützlicher Künste und ihrer Hülfswissenschaften. Blaubeuren. In Commission der Fr. Mangold'schen Buchhandlung. —

Hören wir die Vorrede des Hrn. Verfassers: Unter allen Lehrgegenständen in der Volksschule macht keiner mehr Mühe, als der Rechtschreibunterricht. Diese Klagen, in welche alle deutsche Elementarlehrer übereinstimmen, gaben dem Verfasser Veranlassung, ein neues Lehrmittel für die Rechtschreibung zu bearbeiten, wodurch der Zweck schneller, sicherer und bildender erreicht wird. Er hielt nämlich schon längst ein Wörterbuch ein vorzügliches Lehrmittel zur Rechtschreibung, weil Jeder, der eine fremde Sprache erlernt, keinen besonderen Unterricht in der Orthographie empfängt, sondern sich dieselbe bloß durch das tägliche Schreiben und Aufschlagen der Wörter, also nicht durch das Ohr, sondern durch das Auge erwirbt. Herr Dr. Vogel in Leipzig gab aus den nämlichen Gründen v. J. ein Schulwörterbuch heraus, und führte meine längst gehegte Idee früher aus als ich. Da aber in Vogels Wörterbuch, das 1 fl. 12 kr. kostet, alle Wörter mit großen Anfangsbuchstaben gedruckt sind, was einen nachtheiligen Eindruck auf den Schüler machen muß, so wird dieses Wörterbuch, welches nur die Hälfte kostet, sich überall in den gehobenen Volksschulen Eingang verschaffen und hoffentlich die Wünsche der Lehrer befriedigen.

Mit Hülfe dieses Wörterbuches kann der geübte Schüler nicht nur sein Dictirtes selbst corrigiren und sich außer der Schule Raths daraus erholen, sondern dasselbe bleibt ihm auch ein treuer Rathgeber für das ganze Leben. Ueberdieß lernt er hier die Bedeutung der Wörter kennen, wenn sie schon

aus Mangel an Raum sehr kurz und unvollständig gegeben werden konnte, was gewiß von höchster Wichtigkeit ist.

Durch die vielen Fremdwörter, wobei immer die Aussprache angezeigt ist, wird die Brauchbarkeit des Wörterbuches noch erhöht. Bei Abfassung der Schrift benützte der Verfasser „Dr. Vogels Schulwörterbuch der deutschen Sprache und Dr. Heyse's Schulwörterbuch der deutschen Sprache." Was berufene Männer vom Fach an dieser Arbeit tadeln, wird vom Verfasser dankbar angenommen und bei einer neuen Auflage berücksichtigt werden, da sich immer kleine Mängel und Fehler einschleichen. — Also die Vorrede des Verfassers, welcher nun unserer Seits eine kleine Nachrede folgen mag.

Daß der Rechtschreibunterricht in den deutschen Schulen seine Mühe und Beschwerde habe, wird Niemand in Abrede stellen, ebenso, daß darüber Klagen laut geworden; daß aber diese Klagen über Mühe und Beschwerde des Rechtschreibunterrichtes und das Seufzen nach Erleichterung dieses Unterrichtszweiges, der Jammer und das Lamento über Rath- und Hülflosigkeit und das Rufen nach Führer und Helfer so stark und allgemein seyen, wie es der Hr. Verfasser macht, und wornach es nun Pflicht war, sich alsogleich hinzusetzen und ein Aushilfsmittel niederzuschreiben, möchte mit gutem Recht bezweifelt werden können. Es bedünkt Referent, es möchte auch hier gegangen seyn, wie es im Leben und in der heutigen Schriftstellerei nicht selten zu gehen pflegt: Man schließt zu schnell und zu leicht — und deßhalb unrichtig — von dem Einzelnen auf das Allgemeine, und um so schneller, wenn man im Allgemeinen einen Stütz- und Rechtfertigungsgrund für das schwache Einzelne überhaupt oder s e i n e schwache Einzeln-Ansicht haben soll. Wie viele Autoren haben ihre Bücher und Büchleins auf allgemeines Verlangen herausgegeben? oder um einem tief gefühlten Bedürfniß abzuhelfen oder um eine allgemeine Klage zu beseitigen! Und wenn man der Sache recht auf den Grund sah oder hätte sehen können: so bestand die allenthalbige Aufforderung aus ein paar Individuen, das tiefe Bedürfniß gab sich in der leeren Tasche kund und die allgemeine Klage kam von etlichen nur zu leicht Klagenden her. — Wir geben zu, daß der Herr Verfasser das Mühe- und Beschwerdenvolle des Rechtschreibunterrichtes selber erfahren, bei sich darüber geseufzet, wohl auch einige seiner Collegen seufzen gehört habe; aber nun gleich a l l e Elementarlehrer klagen und seufzen und um Hülfe rufen lassen, und um Hülfe rufen lassen bei ihm (dem Verfasser), möchten wir ebenso wenig ehrenvoll als wahr finden. Mag es allerdings human seyn, den Rathlosen Rathgeber zu werden, durch Hülfe Klagen zu beschwichtigen, wenn nicht gar Thränen zu trocknen, so

dürfte hier fragliches Werk der Barmherzigkeit an seinem Werthe bedeutend dadurch verlieren, daß es Vielen gespendet wird, die es nicht wollen, die fromme Meinung, welche bei Liebeswerken wohl zu berücksichtigen kommt, mehr dahin gehen dürfte, um den 30 bereits erschienenen Werklein auch noch das 31ste mit Ehr und Fug folgen lassen zu können, als den klagenden Brüdern zu Hülfe zu kommen, und die Hülfe selber, mithin das Liebeswerk, von dem Herrn Verfasser wohl selber zu hoch angeschlagen wird.

Sei dem übrigens wie ihm wolle; das Hülfsmittel zur Rechtschreibung, wie die Leser aus der Vorrede wissen, ist nichts anderes als ein kleines deutsches Wörterbuch für die Schüler, mit dessen Einrichtung wir die Leser bekannt machen wollen. — Das Handwörterbuch enthält

1. auf 152 Seiten eine große Zahl deutscher und dann auch fremder Wörter in streng alphabetischer Ordnung;

2. die Wörter selbst sind mit fetter Schrift, und wie die Rechtschreiblehre es erfordert, mit großen oder kleinen Anfangsbuchstaben gedruckt;

3. jedem Worte ist eine Erklärung beigefügt, und wenn sich gar oft auch nur in einem andern Worte besteht;

4. bei jedem Worte wird angegeben, zu welcher Classe der Redetheile es gehöre, z. B. beim Hauptwort durch den Artikel und den großen Anfangsbuchstaben, beim Redewort durch Z., beim Bindewort durch Bdw. u. s. w.;

5. bei den Hauptwörtern findet man auch die Mehrzahl, so wie bei vielen Eigenschaftswörtern die Vergleichungsgrade;

6. die Eigennamen sind verdeutscht, z. B. Natalie = die Lebensfrohe; Philipp = Pferdefreund; Philippine = Ritterliche;

7. den Fremdwörtern ist die Aussprache beigedruckt, so wie in Abkürzung beigefügt, aus welcher Sprache das Wort stamme, z. B. lat., fr., gr., ital., arab. = lateinisch, französisch u. s. w.;

8. mehrere von einem Grundworte abstammende oder mit einer Vorsylbe zusammengesetzte Wörter folgen sich unter jenem und diesem, ohne daß aber Bedeutung u. s. w. angegeben wird wie sonst z. B. unter nach viele Wörter von nachäffen an bis zu nachzeichnen; unter Natur: Naturalien, Naturalist, Naturanlage u. s. a. Es wird dadurch der Raum gewonnen, aber zweckmäßiger wäre es gewiß, wenn auch hier wie sonst dieselbe Aufeinanderfolge beibehalten würde. Uebrigens wird Jeder, der das Wörterbuch näher anschaut, sagen, daß es mit Umsicht, lobenswerthem Fleiß und Glück bearbeitet sey, mit Rücksicht auf den Zweck, für den es bearbeitet wurde, und daß es diesem entsprechen wird, so viel ein Wörterbuch nur immer als Lehrmittel für den Rechtschreibunterricht entsprechen kann.

Es mag, wie der Verfasser bemerkt, der geübte Schüler nach dem Wörterbuche sein Dictirtes corrigiren, auch außerhalb der Schule sich daraus Raths erholen, es mag auch ein treuer Rathgeber für das ganze Leben seyn, namentlich in Bezug auf die seltener vorkommenden und die Fremdwörter: indeß wird der Schüler mit dem Wörterbuch in der Hand sein Dictirtes voll Fehler haben und lassen, auch außer der Schule und im Leben vergebens sich Raths erholen, wenn er nicht schon auf anderem Wege feste Grundsätze der Orthographie erlangt, und selbst angeleitet worden ist, den Lexicon nützlich zu gebrauchen. Verwirft Referent das Wörterbuch nicht als ein Lehrmittel der Orthographie, so kann er gar nicht begreifen, wie der Verfasser sagen konnte, daß dadurch der Zweck schneller, sicherer und bildender erreicht werde. Bildender? Etwas erlernen durch Schreiben und Aufschlagen, durch Hand und Auge wird man doch nicht bildend erlernen heißen? Wörterbücher werden nur zu gerne wie Ausrechnungstabellen Faullenzer, und mit Faullenzern ist man noch nie schnell und sicher zum Ziele gelangt. Allerdings wenn der Faullenzer für alle Fälle ausreicht, und der sich dessen Bedienende nicht zu faul zum Nachschlagen ist — aber in hundert Füllen findet man im Wörterbuche keinen Rath und bleibt mit ihm, wenn man durch und durch blättert, im Peche sitzen. Und wie traurig, wenn man immer ein Wörterbuch im Sack oder in der Hand haben muß! Die Bemerkung: „und führte (Dr. Vogel) meine längst gehegte Idee früher aus, als ich, klingt, um das Allermindeste zu sagen, recht kleinlich und schulmeisterlich. Es hätte Herr Wörle den Dr. Vogel in Leipzig mit seinem Wörterbuch besser ungerupft fliegen lassen, obgleich Hr. Wörle gleich dadurch, daß er dem Wörterbuche des Leipzigers nachsagt, es sey um die Hälfte theurer, mache durch lauter große Anfangsbuchstaben einen nachtheiligen Eindruck auf den Schüler, er (Wörle) habe es für sein Wörterbuch benützt u. s. a., Dr. Vogels Arbeit wenig schaden, so wie seinem Handwörterbuch keinen größeren Eingang verschaffen wird, wenn er von ihm rühmt, daß es nur die Hälfte koste, durch Beifügung der Bedeutung und der Aussprache bei Fremdwörtern an Wichtigkeit und Brauchbarkeit gewinne. In gehobenen d. h. geistig gehobenen Schulen wird man des Wörterbuches leicht entbehren können; in materiell d. h. in pecuniär gehobenen dürfte es bessere Aufnahme finden, so wie in geistig niederen, während in pecuniär niederen dem Werke Thür und Thor verschlossen seyn werden. Es möge sein Glück machen, wo die Schulen übrige 36 Kreuzer haben! —

F. A. H.

3.

Erklärung verschiedener Kirchengebete und Ceremonien, dann Gebet- und Meßandachten für die Jugend und zwar:

a.

Erklärung der Gebete und Ceremonien bei der Ausspendung der hl. Sakramente in der katholischen Kirche. Von Anton Mätzler, Domkapitular, Generalvikar u. s. w. zu Augsburg. Mit Approbation des bischöflichen Ordinariats Augsburg. Daselbst 1843. Verlag der Balth. Schmid'schen Buchhandlung. (F. C. Kremer.)

b.

Kurze Erklärung verschiedener Gebräuche, Ceremonien und gottesdienstlicher Anordnungen der katholischen Kirche. Ein Lehr- und Erinnerungsbuch für katholische Christen. Genommen aus liturgischen Schriften und herausgegeben von Joseph Wils, Vikarius in Borghorst. Münster 1843. Druck und Verlag der Coppenrath'schen Buch- und Kunsthandluug.

c.

Fromme Erklärung der vorzüglichsten Gebete der Christen. Zunächst der reiferen Jugend gewidmet von Joh. Bapt. Malon, Ehren-Domherr an der Kathedralkirche von Brügge und Professor der katholischen Dogmatik an der Universität zu Löwen. Nach dem Französischen bearbeitet von Dr. Wilhelm Smets. Neuß. Verlag von L. Schwann 1843.

d.

Die katholische Schuljugend im Tempel Gottes: oder Meßandachten und Choralgesänge für jeden besonderen Wochentag. Herausgegeben von Jakob Wagner und Joh. Schieffer. Mit einem Vorworte von G. A. Cläßer, Consistorialrath in Aachen. Mit Approbation. Aachen 1840. Verlag der Cremer'schen Buchhandlung,

e.

Gebete und Betrachtungen bei dem heiligen Meßopfer und einigen anderen kirchlichen Andachten. Zum Ge-

brauche **neben** dem Gesangbuche bestimmt für die katholische Schuljugend. Erfurt 1843. In Commission der Keyser'schen Buchhandlung.

Wer Mätzler's Büchlein aufmerksam und nachdenkend durchliest, wird eine klare Einsicht in die schönen Gebete, so wie ein richtiges, nüchternes Verständniß der mit den Gebeten bei Spendung der heiligen Sakramente in Verbindung stehenden Ceremonien erlangen. Er wird, wenn er bei Spendung dieser heiliger Geheimnisse gegenwärtig ist, gewiß nicht gleichgültig und gedankenlos, bloß gaffend, sondern theilnehmend, mit Ehrfurcht und Aufmerksamkeit, zur eigenen Erbauung und wieder erbauend beiwohnen. Und ist er selber Empfänger, so wird er die heiligen Sakramente empfangen, wie Einer, der da wohl weiß, was er thut, und weil er es weiß, von nichts Anderem wissen will und mag in dieser heiligen Stunde, und an nichts Anderes denkt, als an der Sakramente Gnade und der Seele Andacht, die durch Mitgebet mit dem Priester und durch Erwägung der hl. Ceremonien immer mehr erhöht wird.

Das Büchlein, schön ausgestattet, verdient Priestern und Laien empfohlen zu werden, und dürfte zum Vertheilen als Preis oder zu sonstigem Geschenke sehr geeignet seyn.

Wildt's Büchlein enthält außer der bei Spendung der heiligen Sakramente üblichen Ceremonien und Gebräuchen, auch das hl. Kreuzzeichen; einige Weihungen oder Segnungen; das allerheiligste Meßopfer; heilige Zeiten und Tage; die vornehmsten und andere Feste; das Gotteshaus; das christliche Begräbniß. Sind auch die Erklärungen der Gebräuche und Ceremonien kurz, so geben sie doch das Passende und Treffende in faßlicher, verständlicher Weise; und es dürfte deßhalb dieses Büchlein nicht weniger empfehlenswerth seyn, als das Vorstehende, zumal es an Reichhaltigkeit des Inhaltes Letzteres übertrifft. —

Die Gebete, welche in dem Büchlein von Dr. Smets erklärt werden, sind nach dem Kreuzzeichen: das Gebet des Herrn; der englische Gruß; die Erweckung des Glaubens, der Hoffnung und Liebe, der Reue und Leid; die Litanei von der seligsten Jungfrau, das Morgen- und Abendgebet; das Gebet vor und nach dem Essen; den Schluß machen verschiedene fromme Betrachtungen als: Die Sterbeglocke; der Herzensfriede; an Jesus; an Maria. — Das Büchlein ist, wie der Titel besagt, nicht eine bloße Uebersetzung aus dem Französischen des Malon, sondern eine Bearbeitung nach demselben; und was demnach Eigenthum des französischen Verfassers, was des deutschen Bearbeiters, können wir, in Ermangelung des Originals nicht beurtheilen. Indeß wird jeder Belehrung und Erbauung

Suchende in dem auch schön ausgestatteten Büchlein eine geistreiche und wohlthuende Lektüre finden.

In dem vierten der vorstehenden Büchlein finden sich acht Meßandachten und zwar: I. Zur allerheiligsten Dreifaltigkeit; II. zum heiligen Geiste; III. zum allerheiligsten Namen Jesu; IV. zu Ehren der Schutzengel und Heiligen Gottes; V. zum allerheiligster Altarssakramente; VI. zum Andenken an das bittere Leiden und Sterben Jesu Christi; VII. zu Ehren der allerseligsten Jungfrau Maria; VIII. zum Andenken an die Verstorbenen; diesen folgen acht Lieder: zur Dreifaltigkeit, zum heiligen Geiste u. s. w. und Melodien dazu. Die Vorrede ermahnt die Kinder recht dringend zur fleißigen, andächtigen Anhörung des heiligen Meßopfers.

Die katholische Schuljugend wohnt nicht bloß an den Sonn- und Festtagen, sondern auch an den Werktagen dem heiligsten Meßopfer bei — und wenn an manchen Orten gerade nicht alle Tage in der Woche, doch öfter als einmal. Die Jugend ist Jugend selbst im Tempel, d. h. leicht zerstreut und unaufmerksam an dem Orte, wo sie lauter Stille, Ruhe und Andacht seyn sollte. Daher werden die Kinder in der Kirche sich nicht selber überlassen, sondern entweder passende geistliche Lieder gesungen oder Lehrer und Kinder beten laut gemeinschaftlich, so daß der Lehrer vorbetet und die Kinder antworten oder gemeinschaftliches Gebet und Gesang wechseln mit einander ab. Gewiß zweckmäßig, erbauend alle drei Weisen der Feier des Opfertodes Jesu Christi. Wagner und Schieffer haben in dem angezeigten Büchlein Meßandachten gegeben, in welchen Lehrer und Kinder abwechselnd mit einander beten. Wo diese abwechselnde Gebetweise noch nicht eingeführt oder wo nicht schon eigene Gebet- und Gesangbüchlein angeordnet sind, dürften diese Meßandachten als beachtenswerth empfohlen werden. —

Das unter e angeführte Büchlein enthält: Gebete und Betrachtungen beim heiligen Meßopfer, wobei von Handlung zu Handlung, von Theil zu Theil kurze Erklärungen und Belehrungen gegeben werden; einige kleine Betrachtungen und Gebete, welche in den verschiedenen kirchlichen Zeiten und an den einzelnen Festtagen bei der hl. Messe — von den Collekten ab bis zur Aufopferung — eingeschaltet werden können; einige andere Betrachtungen und Gebete über Gottes Wort, welche in der Zeit von hl. Dreifaltigkeit bis zum Advent abwechselnd eingeschaltet werden können; die zehn Gebote Gottes; Gottes Eigenschaften; der englische Gruß und andere Gebete zur Verehrung und Anrufung Mariens; die acht Seligkeiten u. s. w. Findet man auch in den Betrachtungen nichts Originelles und besonders Ausgezeichnetes, so dürften sie gar

vielen der Gebet- und Andachtsbücher für die Kinder an die Seite gestellt, wenn nicht vorgezogen werden. Glücklich der Ort, wo die Jugend recht und gerne betet; glücklich, wer die Kinder zu frommen Betern bilden kann — eine Schaar frommer, betender Kinder in der Kirche, welch' ein Anblick! — wie erfreuend und erbauend für die Gemeinde der Erwachsenen, wie wohlgefällig in den Augen des Allheiligen! So viel uns Gebetbücher für die lieben Kleinen bearbeitet werden, alle bezwecken dasselbe, Andacht und Gebeteseifer unter der Jugend zu fördern; und deßhalb müssen wir jegliche solche Gabe dankbar annehmen.

6.

Deutsches Lesebuch für die mittleren Classen der Primärschulen, mit Anmerkungen und einem Wörterverzeichnisse zum Uebersetzen versehen. Herausgegeben von J. Wilm, Inspector der Akademie von Straßburg. Straßburg. Levrault. 1840.

Lectures allemandes à l'usage des classes moyennes des écoles primaires, avec un vocabulaire allemand-français. Par *J. Wilm*, inspecteur à l'académie de Strasbourg. Levrault. 1840. (Fortsetzung der S. 250 d. Jhrgs. abgebrochenen Referats über französische Lese- und Schulbücher).

Dieses Lesebuch dient als Lesebuch in Schulen, wo vorzüglich das Deutsche gelehrt wird; und kann benutzt werden als Uebersetzungsbuch in den Schulen, wo man das Französische durchs Deutsche oder umgekehrt lehrt. Es kommen hier — aber in deutscher Sprache — vor: Fabeln, Parabeln, Erzählungen, Sprüchwörter, Lebensregeln u. s. w. Der Inhalt ist aus den in dieser Art ausgezeichneten Schriftstellern genommen, z. B. Grimm, Krummacher, Schmid, Campe u. s. w. Dieses Lesebuch verdient französischen Lehrern und Instituten, wo die französische Sprache gelehrt wird, empfohlen zu werden.

7.

Manuel d'exercices de style et de compositions françaises, renfermant plus de 1150 proprositons gradues, simples et composées, dont chacune exprime un fait ou nne vérité, et 500 compositions

et sujets de compositions, tels que descriptions, comparaisons, explications, de proverbes, et sentences, dialogues, medidations, lettres etc. à l'usage des colléges, des écoles primaires supérieures et des maisons d'éducation pour les deux sexes, par *J. G. Hoffel*, officier de l'Université, Chef d'institution, etc. etc. deuxième édition, revue, corrigée et augmentée. *Manuel de l'instituteur*. Strasbourg et Paris. Levrault. 1839.

Handbuch zu französischen Stylübungen und Compositionen, enthaltend mehr als 1150 stufenweise geordnete, einfache und zusammengesetzte Sätze, deren jeder eine Handlung oder eine Wahrheit ausdrückt, und 500 Compositionen und Stoff zu Compositionen, in gleicher Weise Beschreibungen, Vergleichungen, Erklärungen von Sprichwörtern und Sentenzen, Dialoge, Betrachtungen, Briefe u. s. w. zum Gebrauche für Collegien, die oberen Primärschulen und Erziehungshäuser beiderlei Geschlechts. Von J. G. Hoffet. Zweite durchgesehene, verbesserte und vermehrt Auflage. Handbuch für den Lehrer. Straßburg und Paris. 1839.

8.

Manuel d'exercices de Style et de compositions francaises etc. ut supra . . par *Hoffel* Manuel d'éléve.

Handbuch für französische Stylübungen und Composition u. s. w. wie obiger Tit., Handbuch für den Schüler.

Es wäre überflüssig, den Inhalt vorliegenden Handbuches näher anzugeben, da er im Titel schon ausgedrückt ist, und für unsere Leser, denen Handbücher deutscher Stylübungen nur zu bekannt sind, zu bemerken genügt, daß beide Arbeiten von Hoffet französisch ganz so bearbeitet sind, wie dergleichen Bücher deutscher Sprache, z. B. Falkmanns Stylübungen, zwei Handbücher für den Lehrer und den Schüler.

Das größere Handbuch, aus welchem das kleinere nur ein Auszug ist, zeichnet sich durch richtige pädagogische Bear-

beitung, durch Aufsteigen und Fortschreiten vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Leichteren zum Schwereren aus, so wie durch die Menge und Mannigfaltigkeit ausgearbeiteter Muster, Entwürfe und Themen.

9.

Grammaire abrégée de la langue allemande, extraite de celles de Gottsched, de Junker et d'Adelung, Septième édition revue et corrigée. Strasbourg et Paris. Levrault 1842.

Kurze deutsche Sprachlehre, ausgezogen aus Gottsched, Junker und Adelung. Siebente durchgesehene und verbesserte Auflage. Straßburg und Paris. 1842.

Kleine französische Sprachlehre für Anfänger. Von Jos. Wilm, Inspektor der Akademie von Straßburg. Neue verbesserte Auflage. Straßburg. Levrault. 1841.

Wer Gottsched und Adelung kennt, kennt auch diese Grammatik im Ganzen: nur daß der Verfasser, resp. der ausziehende Grammatikschreiber kein Gottsched und Adelung ist. Wer weiß, was in Deutschland seit Adelung und Gottsched für deutsche Sprachwissenschaft geschehen, und daß jene älteren Sprachlehrer den Fortschritten der Zeit und den Anforderungen der jetzigen deutschen Grammatik nicht mehr genügen: dem wird das Ungenügende dieser Grammatik um so mehr einleuchten, und der Umstand, daß der Verf. Gottsched, Junker und Adelung auszuziehen beliebte, sich nur dadurch erklären können, daß Lust und Kenntniß der deutschen Sprache überm Rhein im Anfange sind. Es ist indeß erfreulich, daß jenseits des Rheins die Lust fürs Deutsche erwacht und mit dessen gründlicherer Erlernung der Anfang gemacht ist, es wird beim Anfang nicht bleiben; und der Verf. gegenwärtiger Grammatik wird gewiß bei ferneren Auflagen und bei fortgesetztem Studium des Deutschen auch noch um die neueren Grammatiken sich umsehen.

Der franz. Sprachlehren haben wir in Deutschland einen Ueberfluß, und es bringt uns jedes Jahrs hierin immer noch der Art viele Novitäten, daß man eher ein Veto gegen deren Abfassung einlegen als diese wünschen sollte. Die franz. Sprachlehren indeß für Anfänger sind noch nicht zu zahlreich; die Lehrer sind nur zu oft noch genöthigt, aus den größeren excerptisch lernen zu lassen oder Auszüge zu machen, weil gar Vieles für Anfänger nicht taugt. Daher dürfte vorstehende kleine Sprachlehre für Anfänger nicht überflüssig und der Empfehlung würdig seyn!

10.

Arithmétique élémentaire à l'usage des écoles, principalement pour l'élude du système décimal. Première partie. Par *C. Ferber*, instituteur. Strasbourg. Levrault. 1840.

Elementar-Arithmetik zum Gebrauche für Schüler, vorzüglich zum Studium des Decimal-Systems. I. Abtheilung. Von C. Ferber, Lehrer. Straßburg. Levrault. 1840.

11.

Endeignement du Calcul mental, par *C. Ferber*. Deuxième édition. Strasbourg. 1840.

Unterricht im Kopf- (Denk-) Rechnen von Ferber. Zweite Auflage. Straßburg. Levrault. 1840.

12.

Eléménts d'Arithméthique Decimale par *M. F. Sorrus*. Ouvrage autorisé par le Conseil royal de l'instruction publique pour les écoles primaires. Strasbourg. Paris. Levrault. 1839.

Anfangsgründe der Decimal-Arithmethik von M. F. Sorrus. Ein Werk, gutgeheißen durch den k. Rath des öffentlichen Unterrichts für die Primärschulen. Straßburg, Paris. Levrault. 1839.

13.

Le système métrique Décimal, dans son application usuelle, d'après le tableu dressé sous la direction de *M. Sorrus*, Doyen de la Faculté des sciences de Strasbourg. Levrault. 1840.

Das metrische Decimal-System in seiner gewöhnlichen Anwendung nach der unter der Direction des Herrn Sorrus entworfenen Tabelle. Straßburg. Levrault. 1840.

Nichts Originelles, keine eigenthümliche neue Behandlung im Denk- und Schriftrechnen wirst du finden in vorstehenden Rechenbüchern; aber gute, brauchbare Theorie, erklärt, erläutert durch eine Menge praktischer Beispiele. Die Decimal-Arithmetik, die Decimal Rechnungsart in Metern, die Lehre der Decimalbrüche schon in den Primärschulen gelehrt und behandelt finden, will uns Deutschen auffallen, wo in deutschen Volksschulen von dem überall nichts gelehrt wird. Der höher als bei uns gesteigerte Unterricht im Rechnen dürfte beweisen, daß die Arithmetik, die unter Napoleon wenn nicht ganz der einzige, doch der bei weitem vorzüglichste Unterrichtsgegenstand war, in Frankreich noch nicht außer Cours gekommen sey, sondern treulich gepflegt werde.

III.

Verschiedenes.

1.

Auszüge

aus dem Regierungsblatte und den Kreis-Intelligenzblättern des Königreiches Bayern.

Das Schulwesen betreffend.

I. Aus dem Regierungsblatte 1844, St. 29—47. II. Aus den Kreis-Intelligenzblättern 1844, und zwar aus dem Intelligenzblatte des Kreises a. Oberbayern, St. 18—43; b. Niederbayern, St. 18—42; c. Pfalz, St. 24—48; d. Oberpfalz und Regensburg, St. 35—84; e. Oberfranken, St. 53—124; f. Mittelfranken, St. 35—84; g. Unterfranken und Aschaffenburg, St. 51—120; h. Schwaben und Neuburg, St. 18—44.

I. Verordnungen, Verfügungen und Bekanntmachungen.

a. Der königl. Regierung des Kreises Oberbayern.

(Die unter jungen Leuten überhandnehmende Kurzsichtigkeit betr.)

Im Namen Sr. Majestät des Königs.

In Gemäßheit höchster Ministerial-Entschließung vom 15. d. Mts. wird den sämmtlichen Distrikts-Polizei- und Schulbehörden von Oberbayern mit Bezug auf die Ausschreibung vom 27. Dezember v. Js. in dem bezeichneten Betreffe (Kreis-Intelligenzblatt 1844 Nr. 1, Seite 18) zur Wissenschaft und Nachachtung hiemit eröffnet, daß die im §. 1 lit. c des organischen Edictes über das Medicinalwesen vom Jahre 1808 vorgeschriebene Mitwirkung der Gerichtsärzte bezüglich der Schulhäuser in einer besondern sürveillirenden Aufsicht über diese Gebäude bestehe und ihnen obliege, die etwaigen Gebrechen derselben in sanitätspolizeicher Beziehung den betreffenden Lokalbehörden zur geeigneten Abhilfe, oder wenn selbe diese Abhilfe zu leisten nicht im Stande seyn sollten, den Kreis-Regierungen zur angemessenen Verfügung anzuzeigen.

Das es bei Errichtung neuer, oder bei Reparaturen in Erweiterungen bereits bestehender Schulhäuser von besonderer Wichtigkeit ist, daß den Anforderungen der Sanitätspolizei vorzügliche Aufmerksamkeit gewidmet werde, so sind die Gerichtsärzte auch bei solchen Bauführungen mit Erinnerung

zu vernehmen, und ihr Gutachten, soweit es immer die Lokal-Verhältnisse gestatten, gewissenhaft zu berücksichtigen.

München, den 20. September 1844.

Königl. Regierung von Oberbayern,
Kammer des Innern.
v. Hörmann, Präsident.

Intellbl. St. 41. S. 1365. Büttner.

b. Der königl. Regierung des Kreises Niederbayern.

(Den Verein für Förderung des Taubstummenunterrichts betr.)

Im Namen Sr. Majestät des Königs.

Im Vollzuge der durch Ministerial-Rescript vom 21. März l. J. erlassenen allerhöchsten Anordnung, bezüglich der Bildung eines Privat-Vereins zur Förderung des Taubstummen-Unterrichts in Niederbayern, wird bekannt gemacht, was folgt:

1.

Mit Hinblick auf die Bestellungen der allerhöchst genehmigten Statuten, wurde die Wahl eines Vereins-Ausschusses angeordnet und nach dem Ergebnisse desselben sind

als erster Vorstand

der k. Kämmerer und Regierungs-Präsident von Niederbayern, Friedrich Freiherr von Wulffen,

als zweiter Vorstand

der kgl. Kämmerer und Regierungs-Rath, Karl Graf von Burheim,

als Sekretär

der königl. Studien-Rektor, Professor Anton Lichthenauer,

als Kassier

der rechtskundige Bürgermeister Karl Lorbebe, damit

als Ausschuß-Mitglieder

der königl. Regierungs-Assessor Gsellhofer, der erzbischöfl. geistliche Rath und Stadtpfarrer zu St. Jodok, Priester Zarbl, der Stadtpfarrer zu St. Martin, Priester Werner gewählt worden.

2.

An diesen Ausschuß wurden die für das laufende Jahr erhobenen, und an das expedirende Sekretariat einbeförderten Vereinsbeiträge, sowie die Verzeichnisse über die in den verschiedenen Polizei-Distrikten befindlichen Vereinsmitglieder ausgeantwortet.

Zugänge an Vereinsmitgliedern sind demnach für die Zukunft an dem genannten Ausschuß anzuzeigen, Vereinsangelegenheiten mit demselben zu verhandeln, Vereinsbeiträge aber an den Vereins-Kassier unmittelbar zu übersenden, der auch hiefür quittirt.

3.

Zur Erleichterung des Verkehrs der Vereinsangehörigen mit dem Ausschusse erscheint es zweckmäßig, daß unter den Vereins-Mitgliedern der einzelnen Polizeidistrikte ein Bevollmächtigter gewählt werde, welcher die Per-

ception der Beiträge zu besorgen, und die übrigen Angelegenheiten des Distriktes an den Ausschuß zu bringen hat.

Die Benennung dieses Bevollmächtigten hat durch Vermittlung der Distrikts-Polizeibehörden unverzüglich zu geschehen, und ist der königlichen Regierung anzuzeigen, welche dem Vereins-Ausschuß unverweilt hievon Kenntniß geben wird.

4.

Nach §. 10. der Statuten ist alljährlich eine Plenarversammlung abzuhalten, welche über die Verwendung der verfügbaren Vereinsmittel zu bestimmen hat, diese Verwendung jedoch, insoweit sie mit den bereits vorliegenden mehrfachen Gesuchen um Gewährung von Geldunterstützung behufs der Unterkunft im Institute von Seite des Vereins in Verbindung gebracht werden will, bei dem baldigen Beginne des Schuljahres dringend und die königl. Regierung findet sich demnach veranlaßt, die Plenarversammlung für das laufende Jahr auf

Samstag, den 26. Oktober d. Js., Vormittags 10 Uhr

anzuberaumen und beizufügen, daß dieselbe im königl. Regierungsgebäude abgehalten werden wird.

Die königl. Distrikts-Polizei-Behörden werden beauftragt, hierauf die Vereins-Angehörigen der betreffenden Distrikte speciell aufmerksam zu machen, und sie einzuladen, hiebei möglichst zahlreich zu erscheinen.

5.

Die unterfertigte Stelle wird sich stets von dem Zustande und den Bestrebungen des Vereins, sowie von der auf Förderung der Zwecke des Letztern Bezug habenden Wirksamkeit der Behörden in Kenntniß erhalten, denn sie kann von Seite der Letztern mit Zuversicht erwarten, daß sie um die Verbreitung des Vereines sich bemühen, welcher sich beeifert, einer höchst unglücklichen Menschenklasse Verstandesbildung und sittliche Veredlung zugänglich zu machen, sohin dieselbe zur Erkenntniß ihrer höhern Bestimmung, zu ihrer Brauchbarkeit im bürgerlichen Leben und zu der Fähigkeit zu bringen, die erforderlichen Mittel zur Subsistenz sich selber zu gewinnen.

Landshut, den 28. September 1844.

Königl. Regierung von Niederbayern,
Kammer des Innern.
In Abs. Praes.
Berks, Direktor.

Intellbl. St. 40. S. 640 u. 641. Sartorius, Sekretär.

c. Der königl. Regierung des Kreises Pfalz.

1. (Die Ausbildung der Schullehrlinge im Klavier- und Orgelspiele betr.)

Im Namen Sr. Majestät des Königs.

Da die meisten Schullehrlinge noch immerhin mit sehr mangelhaften Vorkenntnissen im Klavier- und Orgelspiele zu den alljährlichen Aufnahmsprüfungen an den Schullehrer-Seminarien erscheinen, und selbst die Schuldienst-Exspektanten, insbesondere jene, denen die Gelegenheit nicht gegeben ist, sich täglich im Orgelspiele zu üben, bei den Anstellungsprüfungen die-

jenige Fertigkeit und Gewandtheit in dieser Kunst nicht an den Tag legen, welche von ihnen als Organisten und Leitern des allgemeinen Kirchengesanges gefordert werden muß: so werden die Vorbereitungslehrer und die Schuldienst-Exspektanten auf die in ihrer vierten Auflage erschienenen Pianoforte-Schule vom Musiklehrer J. A. Becht in Landau aufmerksam gemacht, und erstere angewiesen, die ihrem Unterrichte übertragenen Schullehrlinge während der drei Vorbereitungsjahre nach den beiden Theilen dieses Werkes vollständig und gründlich zu unterrichten, den Schuldienst-Exspektanten aber wird aufgetragen, ihre Uebungen im Klavier- und Orgelspiele nach dem den beiden Theilen des Werkes in seiner 4ten Auflage beigegebenen Supplemathefte mit allem Eifer zu betreiben, um den bei ihrer Anstellungsprüfung deßfalls zu machenden Anforderungen vorschriftsmäßig entsprechen zu können.

Speier, den 1. Mai 1844.

Königlich Bayerische Regierung der Pfalz,
Kammer des Innern.
In Verhinderung des Königl. Regierungs-Präsidenten
von Schnellenbühel.

Intellbl. St. 25. S. 190. Gerhardt, coll.

2. (Die Herstellung von Schulbesoldungs-Etats betr.)

Im Namen Sr. Majestät des Königs.

Man hat wiederholt die Erfahrung gemacht, daß die den Schullehrern in Genuß gegebenen Güter in den Fassionen zum Theil so gering angeschlagen sind, daß sie in der That über das Doppelte ertragen. Die Folge davon ist, daß häufig Schullehrer, deren Bezüge wirklich die Congrua erreichen, zum Nachtheile anderer geringer Besoldeten noch Beiträge aus den Kreisschulfonds erhalten.

Ebenso hat man schon mehrfach bemerkt, daß Gemeinden, um ihre Schullehrer zu begünstigen, manche Bezüge aus Lokalmitteln ganz verschwiegen haben, und dadurch gleichfalls einer Ungerechtigkeit gegen die übrigen Schullehrer schuldig machen.

Zur Beseitigung dieser Mißverständnisse hat man beschlossen, ganz neue Etats über sämmtliche Schulstellen anfertigen zu lassen. Die hiezu bestimmten Formularen werden den königl. Landkommissariaten mit den Gemeinde- und Stiftungsrechnungen zu vergleichen, und spätestens bis zum 1. September d. J. zum Abschlusse vorgelegt. Zu den einzelnen Rubriken dieser Etats wird Folgendes bemerkt:

Zu Rubrik 2. Nr. 1. Hier ist der Gehaltsbezug aus der Gemeindekasse mit Einschluß des Schulgeldes ohne die Nebenbezüge der Bezug der Thurmuhr, des Geläutes u. dgl. einzustellen. Die sich hiedurch ergebende Summe ist überall als ein fester, und von dem wirklichen Ertrage des Schulgeldes ganz unabhängiger Bezug anzunehmen, so daß Mehr oder Weniger nicht dem Schullehrer, sondern der Gemeindekasse zum Vortheil oder Nachtheil gereicht.

Nr. 2. Nur die ständigen Gehaltsbeiträge aus Kreisfonds, nicht aber die zur Ergänzung der Congrua bestimmten verhältnißmäßigen Zulagen, welche bisher vom Gulden 12 kr. betrugen, gehören hieher.

Nr. 3. Die freie Wohnung darf nur den Lehrern, aber nicht den Gehülfen in Aufrechnung gebracht werden.

Nr. 4. Das hiezu gehörige Verzeichniß der Güter ist nur in jenen Kantonen auszufüllen, in welchen die Kataster bereits extrahirt sind. Eine Abschätzung der Güter durch Experten ist nicht erforderlich, indem in den katastrirten Kantonen der Reinertrag schon durch die Verhältnißzahl dargestellt ist. In den nicht katastrirten Kantonen dagegen kann vorläufig der bisherige Anschlag beibehalten werden.

Nr. 5. Hieher gehören allenfallsige Bezüge aus Berechtigungen oder Begünstigungen z. B. wenn der Schullehrer, abgesehen von seiner Eigenschaft als Ortsbürger, Gabholz bezieht.

Nr. 6. Die Kirchen- und Stiftungskassen, aus welchen die Schullehrer Gehaltsbeiträge beziehen, sind einzeln und genau zu bezeichnen.

Nr. 7. Der bisherige Anschlag der Casualgebühren kann vorläufig beibehalten werden.

Zu Rubrik 6. Hier sind die allgemeinen Bemerkungen über Gehaltsverhältnisse vorzutragen, z. B. wenn der active dem quiescirten Lehrer einen Theil des Einkommens abzutreten hat, oder wenn gewisse Bezüge durch den Gemeinderath nur auf so lange bewilligt sind, als nicht eine neue Schulabtheilung nothwendig seyn wird.

Man erwartet, daß die Schulkommissionen diese Etats um so gewissenhafter ausstellen werden, als man dabei lediglich die Absicht hat, die bisher bestandene Ungleichheit in der Vertheilung der Gehaltszulagen zu entfernen.

Speier, den 22. Juli 1844.

Königlich Bayerische Regierung der Pfalz,
Kammer des Innern.
In Abwesenheit des Königl. Regierungs-Präsidenten:
von Schnellenbühel.

Intellbl. St. 37. S. 291. Gerhart, coll.

3. (Bestätigung einer Geldstiftung für die lateinische Schule zu Grünstadt, behufs der jährlichen Anschaffung eines Preisebuches im Französischen betr.)

Im Namen Sr. Majestät des Königs.

In dankbarer Erinnerung an den an der lateinischen Schule zu Grünstadt empfangenen Unterricht, durch den es ihm möglich geworden ist, seine bürgerlichen Verhältnisse dauernd zu begründen, hat der Besitzer einer Instrumentenniederlage für Lederfabriken in Paris, Friedrich Lutz, ein geborner Grünstädter, dem Königl. Subrektorat, der lateinischen Schule daselbst die Summe von einhundert zehn Franken zustellen lassen, um die Zinsen derselben jährlich zu einem Preisbuche für denjenigen Schüler zu verwenden, der sich unter seinen Mitschülern durch seine Fortschritte in der französischen Sprache am meisten auszeichnen werde.

Diese Handlung der Dankbarkeit wird andurch anerkennend zur öffentlichen Kenntniß gebracht.

Speier, den 29. Juli 1844.

Königl. Bayerische Regierung der Pfalz,
Kammer des Innern.
Absent. Praes.
v. Schnellenbühel.

Gerhardt, coll.

d. Die königl. Regierung des Kreises Oberpfalz und Regensburg.

1. (Die Bildung der Schullehrlinge betr.)

Im Namen Seiner Majestät des Königs.

Der Inspektor des k. Schullehrer-Seminars zu Eichstädt, Raimund Schlecht, hat daselbst eine Vorbildungsanstalt für Schullehrlinge errichtet, in welche jährlich 5 Schüler von 13—14 Jahren Aufnahme finden. Dieselben haben für Kost, Einrichtung und Unterricht des Jahres 100 fl. zu bezahlen und ihr Bett mitzubringen, werden übrigens während der Herbstferien nach Hause entlassen.

Die Zöglinge stehen unmittelbar unter der Leitung des k. Seminar-Inspektors Schlecht und erhalten unter Beiziehung eines Hülfslehrers den vorgeschriebenen vorjährigen Vorbereitungs-Unterricht Behufs ihrer Aufnahme in das Schullehrer-Seminar.

Dieß wird hiemit zur Kenntniß der Eltern, Pflege-Eltern und Vormünder, welche ihre Pflegbefohlenen dem deutschen Schulfache zu widmen beabsichtigen, mit dem Beifügen in Kenntniß gebracht, daß sie ihre Gesuche bei dem genannten Seminarinspektor, dessen Würdigung die Annahme der Zöglinge unterliegt, anzubringen haben.

Regensburg, 22. Januar 1844

Königl. Regierung der Oberpfalz und von Regensburg,
Kammer des Innern.
Freiherr v. Zu-Rhein, Präsident.

Intell.-Blatt St. 8. S. 193. Diezfelwinger.

2. (Die Herausgabe einer Verordnungs-Sammlung für das deutsche Schulwesen der Oberpfalz und von Regensburg betr.)

Im Namen Seiner Majestät des Königs.

Mit allerhöchster Genehmigung hat der Pfarrer Herr Johann Konrad Bauer, zu Tirschenreuth, eine Sammlung der das deutsche Schulwesen betreffenden Gesetzverordnungen und Vollzugsvorschriften in besonderer Beziehung für den Regierungsbezirk der Oberpfalz und von Regensburg, die Jahre 1800—1844 umfassend, herausgegeben. Diese Sammlung eignet sich zum dienstlichen Gebrauche der Polizei- und Schulbehörden, so wie der Schullehrer des Regierungsbezirks in dem Maße, daß man bei künftigen Erlassen des leichtern Nachschlages wegen auf selbe Bezug zu

nehmen, sich veranlaßt sehen wird, zumal als nicht sämmtliche Schulbehörden des Kreises im Besitze der Intelligenzblätter des vormaligen Regenkreises sich befinden, auf welche bisher noch öfters verwiesen werden mußte.

Es wird demnach verfügt, daß bei jeder organisirten Schule ein Exemplar dieses Werkes aus den Mitteln des Schulfondes angeschafft und aufbewahrt bleiben soll, ferner die Anschaffung desselben allen Polizei- und Schulbehörden nachdrucksam empfohlen und den königlichen Landgerichten die Ermächtigung ertheilt, die Kosten dafür auf Regie zu verrechnen.

Sämmtliche Distrikts-Polizeibehörden erhalten den Auftrag, den Bedarf in ihrem Distrikte von der von Seidel'schen Buchhandlung in Sulzbach, welche den Debit in Commission genommen hat, zu beziehen, die Exemplare sodann an alle Schulen durch die Lokal-Inspektionen zu vertheilen, und den gesammelten Betrag dafür an genannte Buchhandlung zu verabfolgen, den Vollzug aber binnen zwei Monaten anzuzeigen.

Der Preis eines Exemplars, bestehend aus 73½ Druckbogen in Umschlag geheftet, mit chronologischem Verzeichniß und alphabetischem Inhalte versehen, ist für die Behörden und die Schulen auf 2 fl. 42 kr. festgesetzt, wogegen sich derselbe im Wege des Buchhandels erhöht.

Regensburg, den 6. Mai 1844.

Königl. Regierung der Oberpfalz und von Regensburg.
Kammer des Innern.
Freiherr v. Zu-Rhein, Präsident.

Intell.-Blatt R. 519 S. 915. Diezfelwinger.

3. (Die Beförderung der Seidenzucht im Oberpfälzisch-Regensburgischen Kreise betreff.)

Im Namen Seiner Majestät des Königs.

Da die Aufnahme der Seidenzucht dadurch bedingt ist, daß vorerst die Maulbeerpflanzungen in möglichster Ausdehnung betrieben werden, und da nach gemachten Erfahrungen der Maulbeerbaum bei den climatischen Verhältnissen des Regierungsbezirkes wohl fortkommt, so wird in Gemäßheit höchster Entschließung Königl. Ministeriums des Innern vom 12. v. M. verfügt:

1. In allen Polizeidistrikten des Regierungsbezirkes sollen Maulbeer-Pflanzungen begonnen werden.

Wo solche bereits bestehen, wird vorerst auf deren Erweiterung Bedacht zu nehmen seyn; wo solche aber noch nicht vorhanden sind, hat es auf die Ermittelung ein oder des andern passenden Grundes, wozu bisher nicht oder wenig benützte Gemeindegründe sich besonders eignen würden, sodann auf die Ausmittelung derjenigen Personen anzukommen, welche sich mit den Pflanzungen und der Seidenzucht beschäftigen wollen. Es wird hiebei nicht beabsichtigt, daß derartige Pflanzungen in allen Gemeinden angelegt werden, wohl aber, daß in jedem Polizeidistrikte wenigstens eine solche bestehe, welche nach und nach zu größerer Ausdehnung gebracht und gewissermaßen als Musterpflanzung betrachtet werden kann. Ue-

der die Behandlung derselben gibt das ohnehin verbreitete Ziegler'sche Handbuch über Seidenzucht die entsprechende Anleitung;

2. der Maulbeersame wird unentgeltlich abgegeben;

3. zu den Polizeibehörden wird vertraut, daß sie ungesäumt die zu einem zweckmäßigen Vollzuge nöthigen Ermittelungen eintreten lassen.

Dieselben haben über den Erfolg und über den Bedarf an Samen bis zum 8. Sept. l. Js. an die unterzeichnete Stelle zu berichten.

Regensburg, am 2. August 1844.

Königl. Regierung der Oberpfalz und von Regensburg.
Kammer des Innern.
Abs. Praes.
Winwart.

Intell.=Blatt St. 63 S. 1394. Diezfelwinger.

4. (Die unter jungen Leuten überhandnehmende Kurzsichtigkeit betr.)
Intell.=Blatt St. 79 S. 1695. Siehe oben S. 361.

5. (Abweichung vom Bauplane bei Schulhausbauten betr.)

Im Namen Seiner Majestät des Königs.

Da in neuester Zeit die allerhöchst genehmigten Baupläne bei Schulhausbauten nicht strenge eingehalten wurden, so werden in Gemäßheit einer deßwegen erlassenen höchsten Ministerialentschließung vom 3. d. Mts. vor dem Abweichen von den Bauentwürfen wiederholt gewarnt und auf das Regierungsausschreiben vom 25. März 1839, Entwürfe zu neuen Civilbauten betreffend (Kreis=Intelligenzblatt von 1839 S. 503) mit dem Bemerken hingewiesen, daß bezüglich jeder, auch der geringsten Abweichung von den allerhöchst genehmigten Planen der Haftung der ausführenden Beamten, Baumeister und Werkleute oder der den Bau selbst führenden Gemeinde- und Stiftungsbehörden unterliegt und ohne Nachsicht in Anspruch genommen und geltend gemacht wird.

Regensburg, 9. Oktober 1844.

Königl. Regierung der Oberpfalz und von Regensburg.
Kammer des Innern.
Freiherr v. Zu=Rhein, Präsident.

Intell.=Blatt St. 83 S. 1773. Diezfelwinger.

e. Die königl. Regierung des Kreises Oberfranken.

1. (Die Urlaubs=Vertheilung an deutsche Schullehrer außer der Ferien-Zeit betreffend.)

Im Namen Seiner Majestät des Königs.

Der königl. Regierung ist zur Kenntniß gekommen, daß deutsche Schullehrer außer der gesetzlichen Ferienzeit und ohne Vorwissen der Distriktsbehörden von ihren Lokalinspektoren die Erlaubniß erhalten haben, mehrere Wochen vom Schulorte entfernt zu seyn.

Dieß veranlaßt die unterfertigte Stelle bis zum Erscheinen höherer Vorschriften hierüber Nachstehendes zu verfügen:

1. Den deutschen Schullehrern ist in der Regel nicht gestattet, sich außer der gesetzlichen Ferienzeit vom Schulorte zu entfernen und dadurch eine Unterbrechung des Unterrichtes herbeizuführen.

2. Nur bei außerordentlichen, dringenden Vorfällen sind die vorgesetzten Schulbehörden ermächtigt, von der Anordnung unter Nummer 1 eine Ausnahme zu gestatten, und den Lehrern auch außer der Ferienzeit Urlaub zu bewilligen, jedoch der Lokalinspektor mit der Beschränkung auf 3 und der Distrikts-Schulinspektor auf 8 Tage. Jede Urlaubsertheilung auf länger als 8 Tage setzt die Genehmigung der königl. Regierung voraus.

3. Die Lokalschulinspektoren haben von dem ertheilten Urlaube sowohl die Distriktsschulinspektion als die Distriktspolizeibehörde in Kenntniß zu setzen; die Distriktsschulinspektion aber von der Urlaubsbewilligung der Distriktspolizeibehörde Mittheilung zu machen, und Anzeigebericht an die kgl. Regierung zu erstatten.

4. Im Falle einer solchen Urlaubsertheilung soll der Nachtheil für den Unterricht wo möglich durch Aushilfeleistung eines andern Lehrers oder Abkürzung der Ferienzeit beseitigt werden.

Vorstehendes Ausschreiben ist in die Notizenbücher der einzelnen Schulen eintragen zu lassen und genau zu befolgen.

Bayreuth, den 29. Juni 1844.

Königl. Regierung von Oberfranken,
Kammer des Innern.
Absent. Praes.
Wetterlein.

Intell.-Blatt St. 80 S. 689. Maltz.

2. (Die Fortbildung der deutschen Schullehrer betr.)

Im Namen Seiner Majestät des Königs.

Die unterfertigte Königl. Regierung hat zur Sicherung des genauen Vollzugs der über die Fortbildung der deutschen Schullehrer bestehenden Vorschriften die Entwerfung besonderer Statuten der Fortbildungsanstalten für nothwendig erachtet diese Statuten der ausführlichen Berathung im Kreis-Scholarchate unterstellt, und veröffentlicht solche nunmehr an der Anlage zur Darnachachtung für Schulinspektionen und das Lehrerpersonal.

Die Inspektoren derjenigen Schulbezirke, in welchem die Bildung der Conferenzdistrikte dieser Vollzugs-Vorschriften nicht vollkommen entspricht, haben alsbald motivirte Vorschläge über die nothwendige Umbildung dieser Distrikte zu machen.

Bayreuth, den 10. Mai 1855.

Königl. Regierung von Oberfranken,
Kammer des Innern.
v. Stenglein, Präsident.

Maltz.

Statuten
für die Fortbildungs-Anstalten der deutschen Schullehrer im Kreise Oberfranken.

§. 1.

In Gemäßheit des k. Ministerialrescripts vom 31. Januar 1836 §. 59, die Bildung der Lehrer betr., (s. Schulverordnungs-Sammlung für Oberfranken S, 393 ꝛc.) sind auch die angestellten Lehrer verpflichtet, ihrer Fortbildung die angemessene Sorgfalt zuzuwenden und sich darüber vorschriftsmäßig auszuweisen.

Dieß geschieht durch die in den einzelnen Schuldistrikten errichteten Fortbildungs-Anstalten, welche der Leitung des Distriktsschulinspektors selbst, oder auch mit Genehmigung der k. Regierung und unter der Aufsicht desselben die Leitung eines bewährten Lokalschulinspektors untergeben sind und vorzugsweise in den periodischen Schullehrer-Conferenzen bestehen.

§. 2.

Für diese Schullehrer-Conferenzen werden in jedem Schulbezirke so viel Distrikte gebildet, als die Rücksicht auf die Förderung des Zwecks durch Theilnahme einer angemessenen Anzahl von Lehrern und die örtliche Lage erfordert.

Die den einzelnen Distrikten zugewiesenen Lehrer — ohne Unterschied, ob sie definitive Lehrer, Schulprovisoren, Verweser und Gehilfen sind, haben **regelmäßig** in jeder Conferenz zu erscheinen. Bei gesetzesmäßiger Verhinderung ist jeder Lehrer verbunden, rechtzeitig und unter Attestation der treffenden Lokalschulinspektion dem Vorstande hievon Anzeige zu erstatten. Lehrern, welche das 50ste Lebensjahr überschritten haben, ist die Theilnahme an den Conferenzen in der sichern Ueberzeugung freigestellt, daß sie nicht ohne Noth einem wichtigen Zwecke sich entziehen werden.

Von den Geistlichen wird erwartet, daß sie die Lehrer nicht ohne dringende Ursache im Kirchendienste vom Besuche der Conferenzen zurückhalten.

§. 3.

In jedem Schuljahre sind mindestens *sechs* solche Conferenzen, einschlüßig einer Conferenz am Sitze der kgl. Distriktsschulinspektion und der musikalischen Uebungen, und zwar in der Regel alle zwei Monate abzuhalten. Wo klimatische Verhältnisse oder die Entfernung der Lehrer während der kurzen Wintertage eine Abweichung von dieser Ordnung nöthig oder räthlich machen, da ist ein mit Gründen unterstützter Bericht mit gutachtlichen Anträgen von der kgl. Regierung, Kammer des Innern, zu erstatten.

Auf jede Conferenz sind mindestens zwei und höchstens vier Stunden zu verwenden, und in der Regel sind hiezu freie Nachmittage wo möglich in der Mitte der Woche zu wählen, damit die Schulzeit nicht unterbrochen oder beschränkt werde.

§. 4.

Außer dem Besuche dieser Schullehrer-Conferenzen liegt aber den minder befähigten, nämlich den mit der Qualifications-Note „gut“ nicht versehenen Lehrern die Verpflichtung ob, daß sie dem Distriktsschulinspektor

oder einem von diesem in Vorschlag gebrachten und von der kgl. Regierung bestätigten Inspektor noch besondere Beweise ihres Fleißes und ihres Fortschreitens und zwar der Art abzulegen haben, daß solche Nachweise einschlüßig der Conferenz-Arbeiten von Monat zu Monat geliefert werden.

§. 5.

Der Zweck der Conferenzen ergibt sich zunächst aus der Bezeichnung: „Fortbildungs-Anstalten". Es ist demnach die Aufgabe der Vorstände derselben, den Zusammenkünften eine solche innere Einrichtung zu geben, daß durch dieselben das Gebiet des Wissens der Lehrer sowohl in theoretischer als praktischer Beziehung erweitert, und eine immer größere Festigkeit und Sicherheit in Behandlung der sämmtlichen Lehrgegenstände in deutschen Schulen erzielt, sowie überhaupt eine wahrhaft religiöse und sittliche Erziehung und Bildung der Jugend befördert wird.

§. 6.

Zu diesem Zwecke hat der Vorstand jährlich mindestens vier entsprechende Fragen oder Sätze zu schriftlichen Bearbeitung innerhalb einer jedesmal zu bestimmenden Zeitfrist aufzugeben, sodann die eingelaufenen Aufsätze im Laufe desselben Jahres mit einer schriftlichen, belehrenden und aufmunternden Beurtheilung nebst Note zu versehen, und nach der erfolgten Mitheilung derselben in den Conferenzen, wobei die Namen der Verfasser zu verschweigen sind, bis auf eine Arbeit von jedem Lehrer über ein und denselben Satz (§. 11) zurückzugeben. Die Arbeiten müssen schön, in Folio und auf halben Rand geschrieben seyn.

§. 7.

Da gute Bücher ein vorzügliches Bildungsmittel sind, so ist mit jeder Anstalt ein Leseinstitut in der Art zu verbinden, daß anerkannt gute Bücher und eine pädagogische Zeitschrift angekauft werden, und unter den Lehrern, jedoch in geregelter Ordnung, herumgehen. Die Lehrer haben sich deßhalb zu jährlichen Beiträgen in viertel- oder halbjährigen Raten zu verstehen: auch wird es gerne gesehen, wenn die Schulinspektoren sich anschließen, sowie zugleich gestattet wird, daß aus den Lokal-Schulfondskassen, in so weit deren Kräfte zureichen, jährliche Beiträge geleistet werden, wofür die Königl. Distrikts-Schulinspektoren mit der Polizeibehörde Sorge zu tragen haben. Den einzelnen Fortbildungsanstalten in einem und demselben Schuldistrikte bleibt es unbenommen, sich wechselweise in angekauften Schriften nach geendigtem Umlauf im eigenen Bezirke mitzutheilen, worüber die einzelnen Vorstände mit Beiziehung des königl. Distriktsschul-Inspektors, sowie über den Ankauf von Büchern selbst unter gegenseitiger Mittheilungder Bücherverzeichnisse sich jährlich rechtzeitig zu berathen haben. — Nach geendigtem Umlaufe sind die Bücher und Zeitschriften am Sitze der kgl. Distriktsschulinspektion, entweder unter der Aufsicht des königl. Distrikts-Schulinspektors selbst und eines andern in dessen Wohnorte befindlichen Schulinspektors aufzubewahren, um eine kleine Schulbibliothek in jedem Distrikte zu bilden, aus welcher auch späterhin Bücher an die Theilnehmer der einzelnen Leseinstitute auf Verlangen für eine bestimmte Zeit abgegeben werden können.

§. 8.

Zu weiteren Conferenz-Gegenständen eignen sich außer den Censuren der gelieferten Aufsätze und nähern Besprechungen über die Aufgabe vorzugsweise: Auszüge aus guten pädagogischen Schriften eigene Urtheile über gelesene Bücher, Mittheilungen gemachter Erfahrungen und interessanter Vorfälle im Schulberufe, Berathungen über Methodik und Schuldisciplin, Hinweisungen auf allerlei Schulverordnungen und Erläuterungen rc.

Auch sind wenigstens zweimal im Jahre praktische Uebungen im Katechisiren theils über Religion, theils über Gegenstände aus der Weltkunde rc. mit mehreren beizuziehenden Schülern und Schülerinnen aus der Schule am Conferenzorte anzustellen und hierin, sobald letztere entlassen sind, die nöthigen Belehrungen und Erinnerungen von Seite des Vorstandes anzuknüpfen.

§. 9.

Außerdem sind öfters im Orgelspiele und Gesang entweder unter der Leitung des Vorstandes selbst oder eines hiezu beauftragten, geschickten Musikers unter den Lehrern vorzunehmen, wo nicht bereits besondere Musikvereine unter den Lehrern eingeführt sind.

§. 10.

Am Schluße jeder Konferenz ist ein kurzes Protokoll über die angekommenen Gegenstände zu verabfassen und von allen Anwesenden zu unterschreiben.

§. 11.

Im Monate August jeden Jahres ist von jedem Conferenzvorstande ein umfassender Bericht über die Leistungen und den Fortgang der Anstalt unter Beifügung eines Verzeichnisses, der Mitglieder, sodann der Protokolle und sämmtlicher Bearbeitungen einer und derselben Aufgabe nebst den Censuren an die vorgesetzte königliche Distrikts-Schulinspektion einzusenden. —

§. 12.

Jeder königl. Distriktsschulinspektor hat die in seinem Distrikte befindlichen Fortbildungsanstalten sorgfältig zu überwachen, auch sämmtliche Lehrer jährlich einmal bei sich zu versammeln, um sich mit denselben über alle das Schulwesen berührende Gegenstände zu besprechen und über die von Zeit zu Zeit abzufordernden, schriftlichen Arbeiten sein Urtheil zu sprechen und sodann die Jahresberichte der Conferenzvorstände nebst den Beilagen mit gutachtlichem Berichte, und zwar gleichzeitig mit den Schulvisitationsprotokollen der königl. Regierung vorzulegen.

§. 13.

Uebrigens sind die im Laufe des Jahres vorkommenden Personalveränderungen durch Beförderung oder Tod der Conferenzvorstände unverzüglich bei der königl. Regierung zur Anzeige zu bringen, um zugleich gutachtliche Anträge zur Wiederbesetzung der erledigten Stellen zu machen.

§. 14.

Die königl. Regierung, welche ein großes Gewicht auf das Institut der Fortbildungs-Anstalten legt, wird sich von dem Fortgange derselben derselben fortwährend und von Zeit zu Zeit selbst unmittelbar durch Absendung besonderer Kommissäre zu überzeugen suchen, insbesondere aber

bei Feststellung der Qualifications-Noten, bei Beförderungs-Gesuchen und Gratifications-Anträgen für Lehrer vorzugsweise Rücksichten auf die in den Conferenzen durch Eifer, Fleiß und würdiges Betragen sich auszeichnenden Lehrer nehmen. Intell.-Blatt St. 58 S. 509.

3. (Die Perceptions-Befugnisse des Cassiers und Controleurs der Schullehrer-Relicten-Pensionsanstalten von Oberfranken betr.)

Im Namen Seiner Majestät des Königs.

Es haben sich in der jüngsten Zeit über die Befugnisse des Cassiers und Controleurs der Lehrer-Relikten-Pensionsanstalt von Oberfranken zur Abquittirung heimbezahlter Hypotheken-Capitalien des Instituts Anstände ergeben. Die königl. Regierung findet sich daher veranlaßt, zum Vollzuge der Statuten zu veröffentlichen, was folgt:

1. Bei der im vorigen Jahre stattgehabten Wahl der Mitglieder der engeren Verwaltung bei der Lehrer-Relicten-Pensionsanstalt wurden für die sechsjährige Verwaltungsperiode von 1842/43 bis 1847/48 gewählt:

a) zum Vorstand der Lehrer und Cantor Büttner zu St. Georgen.

b) zum ersten Beisitzer der Lehrer Poland dahier.

c) zum zweiten Beisitzer der Lehrer Lippert dahier.

d) zum Cassier der Lehrer Kolb dahier.

e) zum Controleur der Lehrer Schneider dahier.

Diese Wahl erhielt die Bestätigung der unterfertigten Stellen und wird deßhalb auf die Bekanntmachung der königl. Stadtschulen-Commission Bayreuth vom 12. April 1843 (Kreis-Intelligenzblatt von 1843, Nummer 46, Seite 357) hingewiesen.

2. Der erwähnte Cassier hat alle einkommenden Gelder zu übernehmen, dem Controleur aber ist gleichzeitig von jeder Einzahlung besondere Mittheilung zu machen, damit die Verbuchung und Annahme bei der Casse sofort erfolgen kann.

3. So weit es sich bloß um Renten und ordentliche Einnahmen des Instituts (Eintrittsgelder, Beiträge, Nachzahlungen der Mitglieder und Zinsen hievon, dann Zinsen von Activkapitalien, Zuschüsse aus Staatsfonds und Sustentationsbeiträge aus öffentlichen Cassen) handelt, genügen die, von dem Cassier und Controleur gemeinschaftlich gefertigten Quittungen als giltigen Nachweis der Zahlungen über. Sobald

4· heimgezahlte Activkapitalien, dann außerordentliche Einnahmskosten, als Erbschaften, Legate und Geschenke abzuquittiren sind, können für die Folge die Quittungen nur dann als vollgiltig betrachtet werden, wenn sie von den sämmtlichen sub Ziffer genannten Mitgliedern der engern Verwaltung unterschrieben und mit dem Verwaltungs-Siegel versehen sind.

Hiernach ist sich zu achten.

Bayreuth, den 25. Juni 1844.

Königl. Regierung von Oberfranken,
Kammer des Innern.
Absent. Praes.
Vetterlein.

Intell.-Blatt St. 79 S. 685. Maltz.

4. (Die Theilnahme der gutsherrlichen Polizeibeamten bei den Prüfungen der deutschen Schulen betr.)

Im Namen Sr. Majestät des Königs.

Eine vorliegende Anzeige veranlaßt die unterfertigte königl. Regierung, darauf aufmerksam zu machen, daß die Theilnahme der gutsherrlichen Polizeibeamten bei den Prüfungen der deutschen Schulen nicht unzulässig, sondern selbst nothwendig sind, daß daher den Distrikts-Polizeibehörden, welchen die Prüfungstage, wegen der gemeinschaftlich mit der Distrikts-Schul-Inspektion erfolgten Fortsetzung derselben, genau bekannt sind, die Verpflichtung obliegt, den einschlägigen gutsherrlichen Polizeibehörden hievon recht zeitige Eröffnung zu machen.

Diese gutsherrlichen Polizeibehörden haben dann jedesmal auch ihren Guts- und Patronats-Herrn Anzeige zu erstatten, da auch die Anwesenheit der Letztern bei der jährlichen Hauptprüfung der in gutsherrlichen Bezirken gelegenen oder der Patronat-Schulen besonders wünschenswerth ist.

Baireuth, den 22. Mai 1844.

Königl. Regierung von Oberfranken,
Kammer des Innern.
In Abwesenheit des Königl. Regierungs-Präsidenten.
Vetterlein,

Intellbl. St. 63. S. 554. Maltz.

f. Der königl. Regierung des Kreises Mittelfranken.

1. (Die Aufnahme israelitischer Schullehrlinge in den Schullehrer-Seminarien betr.)

Im Namen Sr. Majestät des Königs.

Zur Bekenntniß der Betheiligten wird im nachstehenden Abdrucke ein im bezeichneten Betreffe unter dem 8ten d. Mts. ergangenes Rescript des k. Ministeriums des Innern hiermit gebracht.

Ansbach, den 8. Juni 1834.

Königl. Regierung von Mittelfranken,
Freiherr von Andrian.

Schwarz.

Ministerium des Innern.

Zufolge der durch Ministerial-Rescript vom 14. März v. Js. eröffneten allerhöchsten Entschließung sind die Schullehrer-Seminarien Kaiserslautern, Würzburg und Bamberg für die Theilnahme israelitischer Schullehrlinge an dem Seminar-Unterrichte aus dem Grunde ausschließend bestimmt worden, weil ihnen daselbst die Gelegenheit zum Empfang des Religionsunterrichts und zu einer ihren Religionsgebräuchen entsprechenden Beköstigung und Unterkunft bei israelitischen Familien gegeben ist.

Nachdem man bei dem mittlerweile errichteten Schullehrer-Seminar zu Schwabach dieselben Gelegenheiten geboten sind, und die Ausdehnung jener Benützung die Ergreifung des Lehrberufes erleichtert, so können auch an dem Schullehrer-Seminar zu Schwabach israelitische Schullehr-

linge zur Theilnahme an dem Seminar-Unterrichte unter den in dem Ministerial-Rescripte vom 14. März v. J. enthaltenen Bestimmungen zugelassen werden.

München, den 3. Juni 1844.

Auf Seiner Majestät des Königs Allerhöchsten Befehl.

v. Abel.

Intellbl. St. 47. S. 305.

2. (Die Einführung gleichförmiger Lehrbücher in den Studienanstalten betr.)

Im Namen Sr. Majestät des Königs.

Nach einem unter dem 12. d. Mts. ergangenen Rescripte des königl. Ministeriums des Innern sind die 3 Abtheilungen der — im Verlage der Frankischen Buchhandlung in Quedlinburg erschienenen Locimemoriales bei dem königl. Centralschulbücherverlage in München nunmehr so vollständig erschienen, daß nicht nur die gemachten Bestellungen sogleich befriedigt werden können, sondern auch später eintreffende Bestellungen die bereiteste Abgabe finden. Die sämmtlichen Studienrektorate und Subrektorate, dann die Professoren und Lehrer der Studienanstalten des Regierungsbezirkes werden hievon unter dem Bemerken in Kenntniß gesetzt, daß nach höchstem Befehle die Benützung dieser locimemoriales, als Hülfsmittel für den Unterricht nach Ruthardt'scher Lehrmethode in allen Klassen der betheiligten Lehranstalten mit dem Anfange des Schuljahres 1844/45 unfehlbar zu beginnen habe, und den Erfolg vor dem Schluß der ersten Hälfte eben dieses Schuljahres zur Anzeige zu bringen sey, zu welchem Ende daher

bis 1. März 1845

über den Gegenstand berechtlicher Aeußerung entgegengesehen wird.

Ansbach, den 18. Juli 1844.

Königliche Regierung von Mittelfranken,
Kammer des Innern.
J. V. d. k. R. Pr.
Hussel, Direktor.

Intellbl. St. 59. S. 371. Seffelmann.

g. Der königl. Regierung des Kreises Unterfranken und Aschaffenburg.

(Die Besetzung der erledigten unständigen Schulstellen betr.)

Im Namen Sr. Majestät des Königs.

Um bezüglich der in dem Ausschreiben der vormaligen königl. Regierung des Untermainkreises, Kammer des Innern vom 6ten September 1837 (77te Extra-Beilage zum Intelligenzblatte des Untermainkreises für das Jahr 1837 Num. 102) vorgeschriebenen, jährlichen Vortrage über die zu besetzenden, unständigen Schulstellen eine wünschenswerthe Gleichförmigkeit zu erzielen, so werden die Behörden andurch beauftragt, hiebei von nun an das beigefügte Formular in Anwendung zu bringen, übrigens aber in die

fragliche Uebersicht, wie sich zwar von selbst versteht, aber gleichwohl von mehreren Behörden schon öfters unterlassen worden ist, auch alle mit Schullehrlingen besetzten, unständigen Schulstellen aufzunehmen, und den vorgesteckten Termin auf das Genaueste einzuhalten.

Würzburg, den 11. Juli 1844.

Königl. Regierung von Unterfranken und Aschaffenburg,
Kammer des Innern.
Graf Fugger.

Thaler.

Uebersicht

über die im Bezirke der königl. Distrikts-Schul-Inspektion N. N. erledigten unständigen Schulstellen.

Fortl. Num.	Unständige Schulstellen.	Ertrag		Zahl der		Bemerkungen.
		an baarem Gelde.	an Natural-Bezügen.	Werktags-schüler	Sonntags-schüler	

Intellbl. St. 82. S. 441.

h. Der kgl. Regierung des Kreises Schwaben und Neuburg.

1. (Das von dem Lehrer an der protest. Schule zu München, Friedrich Grüll verfaßte Rechenbüchlein betr.)

Im Namen Sr. Majestät des Königs.

Zufolge höchster Entschließung des königl. Ministeriums des Innern vom 14. Mai d. J. wurde in Bezug auf das von dem Lehrer in der protestantischen Pfarrschule zu München, Friedrich Grüll, verfaßte Rechenbüchlein für den Rechnungs-Unterricht in der ersten Schulzeit verfügt, daß der allgemeinen Einführung dieses Büchleins in den deutschen Schulen nicht stattgegeben werden könne, jedoch nachdem die mit der Prüfung desselben beauftragte Lokal-Schulkommission erklärt hat, wie solches von dem

Lehrpersonal zweckmäßig benützt werden könne, nicht gehindert werden solle, wenn einzelne Lehrer davon Gebrauch machen wollen.

Augsburg, den 27. Mai 1844.

Königl. Regierung von Schwaben und Neuburg,
Kammer des Innern.
Dr. Fischer, Präsident.

Intellbl. St. 22. S. 508. Wilhelm coll.

2. (Die Aufnahme der Israeliten in die Schullehrer-Seminarien betr.)
Intellbl. St. 28. S. 633.

3. (Die aus dem religiös-sittlichen Verhalten erforderliche Note zur Erlangung eines Preises betr.)

Im Namen Sr. Majestät des Königs.

Vermöge höchster Entschließung des königl. Ministeriums des Innern vom 4. d. Mts. wird den königl. Rektoraten der Gymnasien ꝛc. eröffnet, daß die Sittlichkeits-Note II. 1. nach dem Qualifikations-Schema der höchsten Entschließung vom 6. Juni 1841 zur Erlangung eines allgemeinen oder besondern Preises, jedoch mit Ausnahme des Preises aus der Religion befähige. Hiernach ist sich zu achten.

Augsburg, den 10. October 1844.

Königl. Regierung von Schwaben und Neuburg,
Kammer des Innern.
Dr. Fischer, Präsident.

Intellbl. St. 42. S. 906. Graf Poninsky, coll.

2.

Die Taubstummen- und Blinden-Anstalt zu Brügge.

(Schluß.)

„Um ihr von Anfang an einen Ausdruck zu geben und sie zu gleicher Zeit die Buchstaben zu lehren, nahm ich einen einzigen und ließ diesen ein ganzes Wort bedeuten, wobei ich nur darauf Bedacht nahm, daß ich einen Buchstaben wählte, der in seiner Gestalt mit dem Gegenstande, den er bedeuten sollte, einige Uebereinstimmung hatte. Ich wählte den Buchstaben O und machte ihr bemerklich, daß dieser dazu dienen sollte, den Mund zu bezeichnen. Dieser Buchstabe kommt in dem flammändischem Worte, das Mund bedeutet: Mond, vor."

„Ich machte darauf O O, welches die zwei ersten Buchstaben des flammändischen Wortes Oog sind, welches Auge bedeutet. Ein O bezeichnete den Mund, zwei O O bezeichneten die Augen: die Lektion war sehr leicht, so daß sie auch gleich begriffen wurde, und ihr Wörterbuch bestand sonach schon aus zwei Worten."

„Sie hätte glauben können, alle Worte hätten die Gestalt der Gegenstände, da ein O den Mund, zwei O O die Augen bezeichneten; es war

nützlich, diese Meinung nicht bei ihr entstehen zu lassen; ich fügte darum den beiden DO den Buchstaben R bei, wodurch das flammändische Wort Oor (Ohr) entstand; der Buchstabe R, welcher den beiden schon bekannten Buchstaben beigefügt war, bildete eine Art Uebergang zwischen der natürlichen und der willkürlichen Bezeichnung."

„Indem ich auf diese Weise verfuhr, stützte ich mich immer auf eine schon bekannte Sache; ich trennte so viel als möglich die Schwierigkeiten und ging sehr schnell voran. Innerhalb einiger Wochen kannte sie sehr genau zwanzig bis dreißig Wörter. Ein Händchen, ein Halstüchlein, ein Band, eine Schürze u. s. w. ist für ein Mädchen immer etwas sehr Interessantes, und so gut wie jede andere legt sie großen Werth darauf. Ich wählte auch einige Wörter, die bezeichneten, was sie gern aß oder trank, wie: Nuß, Kaffee, Milch u. s. w., und durch diese Worte hat sie selbst zuerst mich überzeugt, daß sie den Gebrauch der Wörter sehr wohl verstand, denn wenn sie etwas der Art wünschte, so nahm sie ihre Zuflucht zu ihrem kleinen Wörtervorrathe, und ließ uns die Worte, welche den verlangten Gegenstand bezeichneten, berühren. Sie zeigte sich sehr erfreut darüber, daß sie verstanden wurde. Ich kann diese Freude sehr wohl begreifen. Eine Blinde, und noch mehr eine taubstumme Blinde macht keine Zeichen, wenn man sie dieselben nicht gelehrt hat, denn ein Zeichen wendet sich an das Gesicht und sie haben von dem, was das Gesicht ist, keine Idee; aber ein Zeichen, daß sie fühlen und durchs Gefühl unterscheiden konnte *) und wodurch, wie sie aus Erfahrung lernte, die Gegenstände in Erinnerung gebracht werden konnten, mußte ihr als ein glücklicher Fund vorkommen.

„Wir gaben ihr immer den Gegenstand, um das Wort zum Verständnisse zu bringen, die Substanz, um daran das Substantiv zu knüpfen. Während der ersten Wochen ihres Aufenthaltes gab ihr eines Tages ihre Lehrerin ein Ey und das Wort Ey (= Ey).

„Anna gab zu verstehen, daß sie Lust habe, es zu essen und reichte zugleich ein Geldstück hin wie um es zu kaufen. Der Handel war alsobald abgeschlossen; sie aß das Ei, ich steckte das Geldstück in die Tasche. Ich erwartete wohl, daß sie auf diesen Handel zurückkommen würde, denn sie hatte noch Centimes und liebte sehr die Eier. Wirklich des andern Tags suchte sie das Wort Ey, und zeigte es ihrer Lehrerin mit einer Wärme, die deutlich verrieth, was sie wollte. Ich ließ ihr ein Ei geben; sie berührte es, berührte das Wort, liebkoste das Ei, lachte herzlich auf, und war, ohne Zweifel, voll Erstaunen, daß sie, mittels zweier Buchstaben, erhalten hatte, was sie begehrte. Ich sah voraus, daß sie noch öfter auf diese Weise Eier würde kaufen wollen, und ich wünschte es, denn ich wollte wissen, ob diese taubstumme Blinde den Gebrauch des Geldes begriffe. Als sie mir, wie Tags zuvor, das Geldstück für das Ei darreichte, nahm ich ihr Geld an, aber ich nahm auch das Ei. Zuerst lachte sie und hielt ohne Zweifel mein Benehmen für einen Scherz, den ich mit ihr machte. Ich ließ ihr Zeit, sich zu überzeugen, daß ich in allem Ernst handelte, und daß ich das Ei, das ich für gut gefunden hatte, ihr zu nehmen, auch behalten wollte. Sie unterwarf sich

*) Die Wörter, deren sie sich bedient, bestehen aus dünnem Pappendeckel, worauf mittelst Nadeldurchstiche die Form der Buchstaben bemerkbar gemacht ist.

zuletzt in Bezug auf das Ei — es war ja mein Eigenthum; aber sie war sehr aufgebracht darüber, daß ich ihr ihr Geld nicht zurückgab; sie forderte es, und wurde vor Zorn ganz roth, als ich zögerte, dieser gerechten Forderung zu entsprechen; es war Zeit für mich, wieder ehrlich zu werden, ich gab ihr also ihr Geld und sie schenkte mir wieder ihre Freundschaft. Ich war glücklich, einen so vollständigen Begriff von Mein und Dein, vom Gebrauch des Geldes und von Rechtlichkeit in einem, von der Natur so stiefmütterlich ausgestatteten Wesen gefunden zu haben."

„Als sie einmal im Besitze eines kleinen Vorrathes von Wörtern war, verlangte sie fast täglich, denselben zu vermehren, und so thut sie es noch. Sie hat selbst ein Mittel, womit sie uns zwingt, ihrem Begehren zu entsprechen. Sie fordert zuerst das Wort, indem sie die Hand ihrer Lehrmeisterin ergreift und die Bewegung macht als ob sie mit den Fingern lese; und darauf mit dem Zeigefinger, als ob sie mit der Nadel die Stiche ins Papier machte. Erfüllet man ihren Wunsch, so ist sie sehr erfreut, wenn aber die Klosterfrau zögert, so thut sie, als ob sie nichts mehr lernen wollte; will man sie zwingen, so fordert sie abermals das Wort und läßt sich durch nichts davon abbringen. Was will man mit einem Kinde anfangen, das so lernbegierig ist? Man erfüllt seine Bitte, und ich weiß nicht, wer am glücklichsten ist, die Blinde, die ihren Sprachschatz um ein Wort vermehrt, oder die Nonne, die ihr das Wort geben kann? Eine Mutter, welche ihr Kind das erste Wort stammeln hört, kann allein eine Vorstellung haben von der Freude, welche man da empfindet. Die Kinder zu unterrichten ist eine Pflicht, welche die Vorsehung den Menschen auferlegt; aber damit diese Pflicht nicht vernachlässigt werde, hat Gott ein unaussprechliches Vergnügen an die Erfüllung dieser Pflicht geknüpft. Anna las und begriff schon an vierzig Substantive, wovon einige die Namen der Klosterfrauen, meinen Namen oder die einiger Taubstummen und Blinden bezeichneten, nur sehr selten täuschte sie sich in der Bedeutung des Wortes. Um mich zu überzeugen, daß sie die Ausdrücke nicht an der Länge der Worte, oder an der geringen Anzahl von Buchstaben, woraus dieselben bestanden, erkannte, sondern wirklich die Buchstaben las, lehrte ich sie das Handalphabet; und so war ich im Stande, mich von der Genauigkeit ihres Gedächtnisses zu vergewissern; sie las zuerst das Wort auf dem Papier mit den Fingerspitzen, dann ließ ich sie das nämliche Wort mittels des Handalphabetes (der Fingersprache) wiederholen. Das war bei ihr so viel als lesen und schreiben."

„Ich hielt sie nun für genug unterrichtet, um den Versuch wagen zu dürfen, ein Zeitwort mit Substantiven zu verbinden. Sie wußte eine Handlung von der andern, und ebenso einen Gegenstand von dem andern zu unterscheiden; das, was sie in der Wirklichkeit zu unterscheiden verstand, mußte sie wohl auch im Zeichen, im Ausdruck unterscheiden können. Ich gebrauchte das Zeitwort im Imperativ, denn ich mußte in der That die Handlungen befehlen, die sie verrichten sollte. Dann ist auch die Imperativform des Zeitworts die einfachste und regelmäßigste."

„Meine Erwartung wurde nicht getäuscht; sie begriff mit derselben Leichtigkeit den Sinn des Zeitworts, wie die Bedeutung des Substantivs; und es bedurfte nur geringer Uebung, um sie daran zu gewöhnen, eine

gewisse Handlung, wovon man ihr das Wort hingeschrieben hatte, vorzunehmen, oder durch Geberden auszudrücken. So ungeeignet oftmals die Verbindung eines Substantivs mit einem Zeitwort seyn mag, sie führte auf der Stelle aus, was man sie hieß. Um sie zu prüfen, machte eines Tages eine Klosterfrau den Satz: „Iß den Stuhl." Anna las den Satz hin und wieder, schüttelte den Kopf um auszudrücken, daß man dergleichen nicht esse, aber endlich ergriff sie einen Stuhl und that, als ob sie in denselben beißen wollte. Sie war nunmehr im Besitze des Satzes, sie konnte reden, denn sie kannte das Zeitwort, und die Sprache ward nun für sie ein Communikationsmittel. Ich hatte Anfangs den Artikel weggelassen und gesagt: „Schlage Tisch." „Gib Hand." Aber bald gewahrte ich meinen Irrthum. Man kann es einer taubstummen und blinden Schülerin nicht klar machen, aus welcher Ursache man vor ein solches Hauptwort einen Artikel setzt, und warum bei einem Worte gerade den männlichen und nicht den weiblichen. Die Gewohnheit mußte ihr die Lehrerin werden, und sie wurde es so gut, daß Anna sich nur selten irrt."

„Später kam ich zu den Substantiven zurück, um ihr begreiflich zu machen, daß man, als Zeichen der Mehrheit, dem Worte die Buchstaben en anhängt. Diese Schwierigkeit war nicht groß; Anna verstand mich, sie fügte an alle ihre Substantive die Pluralendung en, und begriff vollständig ihre Bedeutung und Anwendung."

„Anna kannte also den Imperativsatz: da sie aber die Wörter hatte: Schwester Aloisia, Schwester Philomena, ihren eigenen Namen Anna u. s. w., so war es leicht, ihr auch den Indikativsatz zu zeigen, indem man vor die Imperativsätze diese Eigennamen setzte."

Schlage den Tisch.
Anna schlage den Tisch,

und wenn man „„Anna"" in „„ich"" verwandelte, schrieb sie leicht;

Anna schlage den Tisch.
Ich schlage den Tisch.
Ich schlage die Tische.

„Häufige Wiederholung und endlich der Gebrauch that, wie bei uns, wenn wir unsere Muttersprache lernen, das Uebrige. Ich hatte anfangs die Worte, die sie begehrte, und die Sätze, die ich ihr gab, auf ein Buch geschrieben; aber ich mußte befürchten, wenn ich bei dieser Uebung blieb, daß ihr Lesen nichts weiteres für sie seyn würde, als eine Gedächtnißsache und keine Uebung des Verstandes. Sie hätte vielleicht die einzelnen Sätze an ihrer Stellung erkannt, oder an ihrer Länge, oder an irgend einem andern Kennzeichen, wodurch ihre Aufmerksamkeit von dem Leser der Buchstaben wäre abgekehrt worden. Um dieß zu verhüten, ließ ich ihr die Sätze ihres Buches in Wörter zerschneiden und sie auf dünne Pappe ankleben; darauf warf ich die Worte ihres Sprachschatzes durcheinander, Substantive und Zeitwörter, in einen Kasten, und aus diesem Maße mußte sie nach und nach die Worte, die sie zu einem Satze nöthig hatte, heraussuchen; diese neue Uebung mißfiel ihr im Anfang; aber bald gewöhnte sie sich daran, und zog diese Uebung dem Lesen im Buche vor, ohne Zweifel,

weil ihr diese Einrichtung es möglich machte, nach Willführ die Zusammenstellungen der Wörter zu verändern."

„Bald setzte ich einen Satz zusammen, den ich ihr zu lesen gab und dessen Sinn sie sogleich in Ausführung brachte; bald that ich etwas und ließ sie nun durch Worte über meine Handlung Rechenschaft geben. Das war lesen und schreiben, hören und sprechen. Der Verkehr mittelst der Sprache war von diesem Augenblick an zwischen uns begründet."

„Ich war gespannt, ob nicht Anna aus sich selbst darauf kämme, diese Wörter in eine gewisse Ordnung zu bringen, um nicht bei jedem Satze, den sie zu schreiben hatte, gezwungen zu seyn, diese ganze Masse zu durchwühlen. Sie hat so viel Verstand und Klugheit, daß diese meine Erwartung ganz gegründet war, und alles ging so, wie ich es vorhergesehen. Verdrießlich jedesmal, ihren ganzen Vorrath durchsuchen zu müssen, um das gewünschte Wort zu entdecken, legte sie von Zeit zu Zeit, einige Wörter bei Seite, und freute sich offenbar, wenn diese Wörter in den Sätzen, die sie schreiben sollte, vorkamen. Um ihr Muth zu machen, forderte ich oft in meinem Satze gerade die Ausdrücke, die sie geordnet hatte; und dieß war ihr sehr angenehm. Nach dem Wege, den sie mir selbst vorgezeichnet hatte, ließ ich in die Schublade des Tisches, an welchem sie arbeitete, Abtheilungen machen. Jede derselben ist für eine Klasse von Wörtern bestimmt. Die Theile des Körpers, die Geräthschaften, die Namen der Personen, Fürwörter, Kleidungsstücke, die Namen der Thiere, die Zeitwörter, die Präpositionen u. s. w. liegen in gesonderten Fächern. Sie selbst hat nach ihrer Bequemlichkeit und je nachdem sie fand, daß eine Klasse von Wörtern, welche sie anfangs hintenhin gelegt hatte, besser vorn lägen, das Ganze geordnet; da es aber noch nicht lange her ist, daß diese Klassifikation eingeführt ward, so ist sie noch nicht ganz zufrieden damit, und es vergeht selten eine Woche, ohne daß sie eine kleine Veränderung vornimmt. Wenn sie ein neues Wort lernt, so wird es alsbald genau geprüft, und im seinen passenden Platz gelegt, und es hat keine Schwierigkeit, dasselbe, sobald sie es braucht, zu finden. Als wir ihr das Zeitwort „trinken" gegeben hatten, so legte sie es nicht zu den andern Zeitwörtern, sondern in die Abtheilung, wo sich die Namen der Flüssigkeiten fanden: Wasser, Milch, Kaffee u. s. w. Sie hatte gemerkt, daß man dieses Zeitwort nur mit diesen Substantiven gebraucht, und es schien ihr darum natürlich, dieselben zusammen zu legen."

„Vielleicht scheint es Manchem, daß ich zu sehr in kleine Details eingehe; fürchtete ich das nicht, ich würde noch kleinere anführen. Es mag Vorurtheil bei mir seyn, aber alles dieses scheint mir interessant, und man wird es mir verzeihen, wenn ich Andere nach mir beurtheile."

„Warum aber mag Mancher denken, gibt man ihr nicht lieber die 25 Buchstaben des Alphabetes, um sich aus den einzelnen Buchstaben die Wörter zusammen zu setzen, als daß man sie mittelst ganzer Wörter Sätze schreiben läßt? Das unläugbare Resultat des Weges, den ich eingeschlagen hatte, ist, daß meine Anna eine deutliche Vorstellung von einem Wörterbuche hat; sie klassifizirt ihre neuerlernten Wörter und die Ordnung kommt so auch in ihren Verstand Es ist auch leichter, ein vollständiges Wort

auszuwählen und es in die grammatische Ordnung, die es haben soll, zu bringen, als dasselbe, mittelst der Buchstaben, selbst bilden zu müssen. Es bedurfte ihrer ganzen Aufmerksamkeit, um die Elemente des Satzes zu erlernen; und es wäre unklug gewesen, diese Aufmerksamkeit zu theilen, indem man sie zwang, dieselbe auch auf die Elemente der Wörter zu richten. In dem Unterrichte dieser taubstummen Blinden ist's wesentlich, daß man die Schwierigkeiten soviel immer möglich theile; sie theilen, d. i. sie vermindern."

„Ich unterrichte sie so eben im Schreiben, und ein wenig Uebung wird hinreichen, sie daran zu gewöhnen. Bei meinem Schreibunterrichte gebrauche ich weder Dinte noch Bleistift; sie würde Widerwillen bekommen, wollte ich ihr eine Arbeit zumuthen, deren Zweck sie nicht begriffe; denn welchen Zweck kann für sie eine Arbeit haben, die, nach ihrer Meinung, gar keine wahre ehrbare Spur zurückläßt. Ich bediene mich darum der Schreibmaschine für Blinde. Herr Barbier hat diese Punktschrift erfunden, aber Herr Braille, Repetitor am Blindeninstitut zu Paris, hat die Einrichtung der Maschine so verändert, daß er für den eigentlichen Erfinder der Schrift mit durchstochenen Punkten gelten kann. Ich habe im ersten Bande meines Journals: „„Le Sourd-Muet et l'Aveugle"" p. 222 u. 227. und in dem Werke: „„Les etablissements pour les aveugles en Angleterre 1838"" ausführlich über diese Schrift gesprochen. Mittelst einer sehr einfachen Maschine wird die Hand der Blinden so genau geführt, daß der Sehende nicht regelmäßiger schreiben kann. Auf diese Weise verschaffen sich die Blinden mit geringen Kosten eine Lesebibliothek. Die Buchstaben bilden sich aus sechs verschiedlich zusammengestellten Punkten, nach einer ganz willkührlichen Manier. Ich habe in dem schon angeführten Journal ein Alphabet in Punkten veröffentlicht, worin die gewöhnliche Gestalt der Buchstaben beibehalten ist, so weit sich dieß durch Zusammenstellung von nur sechs Punkten ausführen ließ; ungefähr in folgender Weise:

Französische Schrift.						Schrift von Brügge.					
L	I	E	F	D	E	L	I	E	F	D	E

Die Anwendung eines ganz willkührlichen Alphabetes hätte den Zusammenhang in dem Unterrichte meiner Anna zerrissen; ich hatte mich bisher immer, um ihr Unbekanntes klar zu machen, auf bekannte Dinge gestützt. Hätte ich mich auf einmal der Pariser Buchstaben bedient, so hätte ich ihr nicht erklären können, warum ich für den nämlichen Buchstaben zwei verschiedene Formen anwende; ich hätte sie verwirrt und in die Irre geführt, und wie Schade, da ihr Unterricht einen so guten Gang nahm. Da aber die Buchstaben, die ich gab, mit der Form, die sie bereits kannte, eine große Aehnlichkeit hatten, so war nur ein wenig Geduld vonnöthen von meiner Seite, und von ihrer Seite ein wenig guter Wille, um zu finden, daß der mit der Maschine geschriebene Buchstabe ⁝. der nämliche war, wie der, den sie bereits in ihrem Buch unter der Form ⁞.... kannte."

„Bei Gelegenheit des Unterrichtes über die Mehrzahl, lehrte ich sie zählen. Wie bei andern Begriffen, hatte ich auch hier nur nöthig, denselben zu entwickeln; sie hatte ihn schon; und der fortgesetzt richtige Gebrauch läßt keinen Zweifel, daß sie mich wohl begriffen hat.“

„Die Zeitwörter werfen, legen u. s. w., welche sie bereits in ihrem Vorrathe besaß, gaben Veranlassung zum Unterrichte über die Präpositionen, um die verschiedenen Ortsverhältnisse auszudrücken. Der Gebrauch der Präpositionen im Satze erlaubte uns in die Zusammensetzung der ihr bekannten Wörter mehr Abwechslung zu bringen, und dieß war ein großer Vortheil, das nämliche Wort in die verschiedenen Stellungen, die ein Substantiv im Satze haben kann, bringen zu können. Wenn ich, mit Beibehaltung derselben Wörter, das Bild, welches ihre Zusammenstellung in der Seele hervorbringt, verändere, so wird sie dadurch mehr in den Stand gesetzt, die Natur und den Vortheil der Sprache nach ihrem eigentlichen Werth zu beurtheilen, und die Schwierigkeiten des grammatikalischen Unterrichtes sind gleichfalls vermindert. Dieser Unterricht ist jetzt für sie eine wahre Unterhaltung, weil sie jedesmal das, was die Zusammenstellung der Wörter ausdrückt, in Ausführung bringen lasse; und wenn es sich trifft, daß die Sätze, welche sie liest, eine besondere Handlung bezeichnen, so fühlt sie recht gut das Lächerliche, aber verrichtet nichts desto weniger, was der Satz vorschreibt. Eines Tages schrieb man ihr den Satz: „„Gehe auf dem Tische.““ Alsbald zog sie ihre Schuhe aus, und kletterte auf den Tisch, und versucht's, mit aller nothwendigen Klugheit, aber doch mit Zuversicht, auf demselben herum zu gehen. Einmal kam sie sehr in Verlegenheit; Jemand hatte den Satz gebildet: „„Wirf deinen Kopf auf den Boden.““ Sie las den Satz hin und wieder, lachte, wurde darauf ernst, und schien nachzusinnen, wie sie das Befohlene ausführen könnte. Endlich ergriff sie ihren Kopf mit beiden Händen und that, als ob sie denselben hinwürfe. Sie schien sehr zufrieden mit ihrem Benehmen zu seyn, und war ohne Zweifel stolz darauf, das Befohlene so wohl in Ausführung gebracht zu haben.“

„Bei dem ganzen Unterrichte befolgte ich, wie schon bemerkt, die Regel, daß ich meiner Schülerin nie ein Wort gab, wovon sie nicht zuvor den Sinn klar erfaßt hatte, oder das sie nicht selbst begehrte, was sie, wie ich oben erzählte, fast täglich thut. Man glaube aber nicht, daß sie nur Ausdrücke von materiellen Dingen fordern, oder von körperlich vorzunehmenden Handlungen; was ich erzählen werde, liefert den Beweis des Gegentheils. Nach einer Lektion, die ich ihr gegeben, und die sie wohl begriffen hatte, war sie liebenswürdiger als sonst, denn sie schätzt den Dienst sehr, den man ihr erweist. Sie hatte mir darum zärtlich die Hand geküßt und die Dankbarkeit malte sich auf ihrem Gesichte. Als ich weggegangen, zog sie ihre Lehrerin zu sich heran und bat dieselbe ihr zu schreiben: „„Ich liebe Herrn Catton.““ Ich war erfreut zu sehen, daß sie aus sich selbst die Worte verlangte, um ein Gefühl auszudrücken; aber ich gestehe es, es war etwas Egoismus bei meiner Freude: ich war stolz darauf, zu sehen, daß ich der Gegenstand dieses Satzes war, und daß sie in ihrem Herzen das Gefühl, wofür sie den Ausdruck verlangte, gefunden hatte.“

„Es wird nicht nöthig seyn, zu dem, was ich bisher über den Unterricht dieses Kindes gesagt habe, besonders hinzuzufügen, daß das, was ich oft nur kurz angedeutet, nur mit großer Mühe und der andauerndsten Geduld erreicht werden konnte. Denn wenn beim Lehren immer Geduld von nöthen ist, so ist dieß besonders bei einer taubstummen Blinden der Fall, die, ohne den mindesten Unterricht, das Alter von zwanzig Jahren erreicht hat. Ich glaube nicht, daß sie mich ungeduldig oder verdrießlich machen kann. Aber für diesen Unterricht reicht die Standhaftigkeit eines Mannes nicht aus; es ist dieß eine Arbeit, die von der Vorsehung den Klosterfrauen überwiesen ist. Um eine solche Erziehung zu Stande zu bringen, müssen die dem Weibe eingebornen Gefühle mit der zärtlichsten Nächstenliebe, wie sie die wahre Religion einflößt, in Verein treten. Diesen himmlischen Beruf haben die Klosterfrauen; und sie haben denselben erfüllt und alle Schwierigkeiten dabei glücklich überwunden."

„Ich lasse einige Beobachtungen über meine Schüler und einige Anekdoten*) folgen, die mir wichtig genug scheinen, öffentlich zu werden; die geringfügigsten Thaten tragen oft dazu bei, uns über den intellektuellen Zustand dieser Unglücklichen aufzuklären."

„Nach dem Eintritt in unsere Anstalt währte es lange Zeit, ehe Anna Erwähnung von ihrer Großmutter und Tante that; durch den Unterricht und ihre Handarbeit war sie so in Anspruch genommen, daß sie, wenn ich so sagen darf, ihre Verwandten aus dem Gesichte verloren hatte; aber späterhin erinnerte sie sich derselben, was besonders geschieht, wenn sie ihren jetzigen Zustand mit dem, worin sie sich früher befand, vergleicht. Sie zeigt dann auf die mannigfaltigste Art ihre Dankbarkeit gegen uns; aber sie redet auch von der besondern Aufmerksamkeit, womit ihre Großmutter sie behandelt hatte: sie führte mich in die Kirche, sagt Anna, ich kniete neben ihr und betete. Als ihre Großmutter gestorben war, wollte ihre Lehrerin sie davon in Kenntniß setzen. Aber was ist der Tod in den Begriffen dieses Kindes? Hat es eine Vorstellung davon? ich weiß es nicht, aber es weiß doch so viel, daß man alsdann den Leib in die Erde legt, und daß die Person nicht wieder wiederkehrt. Die Lehrerin legte Anna auf die Erde hin und erinnerte sie an das Kind, welches in diesem Jahre in der Anstalt gestorben war. Diese Neuigkeit machte einen schmerzlichen Eindruck auf sie und sie weinte einige Minuten lang; aber alsbald trocknete sie ihre Thränen, kniete hin und forderte die Zöglinge auf, mit ihr zu beten, und damit man ihre Bitte richtig verstände, zeigte sie ihnen den Rosenkranz, doch damit noch nicht zufrieden, fragte sie eine Zeitlang hindurch täglich, ob sie auch an ihre Großmutter dächten."

„Sie wußte sehr bald, daß ich ihr Lehrer war, ihre Anhänglichkeit an mich ist größer, als an irgend eine andere Person, sie liebt mich, aber sie fürchtet auch mich. Ich war stark genug, als sie beim Anfang ihres Unterrichtes mir die Hände und das Gesicht verkratzen wollte, sie daran zu verhindern; und sie wußte auch, daß ich ihr die Strafe auflegte, keine

*) Der Kürze wegen haben wir unter den, von Herrn Carton erzählten, nur die interessantesten gewählt.

Schürze und keine Haube zu tragen. Eines Tages hatte sie im Zorne ihre Haube zerrissen; als sie auf die Vorstellung ihrer Lehrerin zu sich kam, gab man ihr zu verstehen, daß mir Alles gesagt werden sollte. Um die Folgen ihres Fehlers abzuwenden und der verdienten Strafe zu entgehen, wandte sie sich an alle Zöglinge, gestand ihnen den Fehler und bat dieselben, durch Zeichen sich mit gefalteten Händen vor mich hinzuwerfen, um Verzeihung für sie zu erbitten. Alle Kinder, ohne Ausnahme, verstanden ihre Zeichen — was mich ungemein in Erstaunen setzte."

„Ihr Tastsinn ist außerordentlich zart. Man kann ihre Buchstaben auslöschen und mit dem Nagel des Fingers jede Erhöhung vernichten, und dennoch, wo wir keine Spur eines Buchstaben mehr wahrnehmen, unterscheidet Anna noch die Gestalt von Allen. Was auch erstaunlich ist, sie findet oft Nadeln beim Gehen, und vor einiger Zeit gab sie mir einige Geldstücke, die sie im Garten gefunden hatte. Sie ist jedesmal stolz über einen Fund und verfehlt nicht, denselben andern zu erzählen. Ich beobachtete einmal an ihr einen Zug von Mitgefühl, das ihr Ehre macht und mich sehr gerührt hat. Es kam ein einarmiges Kind in meine Anstalt. Als Anna den verkrüppelten Arm zum erstenmal berührte, wurde sie darüber so bewegt, daß sie lange Zeit weinte. Ich versuchte nun, zu entdecken, was sie dachte, und sie gab mir zu verstehen, daß ja das einarmige Kind nicht stricken könne. Als man ihr erklärte, daß das einarmige Kind ganz leicht stricke, beruhigte sie sich; des andern Tages aber sah die Lehrerin, wie sie versuchte, mit geschlossenen Händen zu stricken, und gab zu verstehen, daß sie, wenn sie einarmig wäre, weder stricken, noch die Nase putzen, noch sich entkleiden könnte, und wie glücklich sie sich darum fühle, Hände zu haben. So hat die Vorsehung für jedes Unglück einen Trost."

„Besonders gerne beobachte ich sie, wenn sie sich allein glaubt, und belausche ihre geringfügigsten Handlungen; ich finde da immer etwas zu bemerken. Eines Tages fand ich sie allein in dem Schulsaale vor der Tafel, worauf die Taubstummen schreiben, beschäftigt, mit der Kreide Linien zu ziehen; ich war begierig zu wissen, was sie denn eigentlich erfahren wollte, und bald merkte ich es. Als Anna die Linien gezogen hatte, versuchte sie denselben mit dem Finger nachzufahren, um zu wissen, ob sie dieselben würde lesen können. Die Kreide macht auf der Tafel einen dünnen weißen Streif, den wir mit den Augen wahrnehmen, aber den sie nur mit großer Mühe mit dem Finger verfolgen konnte. Da sie nur ein Mittel kennt, welches das Lesen möglich macht, nämlich die fühlbare Erhöhung, so muß sie geglaubt haben, daß wir auch die Buchstaben, welche wir auf die Tafel zeichnen, auf diese Weise lesen. Sie nahm nun auch ihr Buch, verglich die Erhöhung ihrer Buchstaben im Buche mit denen durch der Kreide beschriebenen auf der Tafel und offenbar fiel die Vergleichung zu Gunsten ihrer Buchstaben aus. Die Entdeckung machte ihr Freude; das Unglück braucht nicht viel, um Trost zu empfinden. Sie sagt manchmal Dinge, von denen man nicht erklären kann, wie sie zu deren Kenntniß gekommen ist; Sie ist ganz und gar blind von Geburt aus, sie sieht in die Sonne ohne zu blinzeln, die durchsichtige Hornhaut des Auges ist so finster, wie die Haut des Körpers. Jedoch eines Abends, als ihre Lehrerin sie fragte, warum sie nicht mehr

arbeite, sagte Anna, es sey zu dunkel und man müsse Licht herbeibringen. In der Kapelle hat sie unläugbare Eindrücke, die sie anderwärts nicht hat; sie geht gern dahin, begehrt es zuweilen, und beträgt sich daselbst so sittsam und eingezogen, daß man sagen sollte, sie fühle die Gegenwart Gottes. Als ihr ihre Gespielin sagte, daß ich krank sey, und sie deßhalb weine; erwiederte Anna: Ich werde nicht weinen, aber ich werde beten, und wirklich, sie warf sich auf die Knie und blieb in dieser Stellung beinahe eine Viertelstunde. Sie erzählte mir es selbst, und ich war glücklich, es zu erfahren; denn ich glaube, daß diese Handlung Gott wohlgefiel. Was mag wohl in dem Herzen dieses Kindes vorgegangen seyn? Es ist jetzt noch ein Geheimniß, aber vielleicht später, wird sie im Stande seyn, es uns selbst zu erklären; aber sicher, ist dieses etwas, was kein Mensch in sie hineingelegt hat*)."

*) Seitdem Herr Carton dieß schrieb, ist es ihm gelungen, seiner Schülerin einen vollständigen christlichen Religionsunterricht zu ertheilen; vor zwei Jahren war er damit beschäftigt, sie auf ihre erste heilige Beichte vorzubereiten.

I.

Aufsätze und Ausarbeitungen.

1.

Conferenz-Aufgaben,

bearbeitet von Raimund Jakob Wurst, ehemaligen Professor und Seminar-Director zu St. Gallen, jetzt Lehrer an der Stadtschule zu Ellwangen.

(Mit Genehmigung des Verfassers copirt, revidirt und an die Redaction der Quartalschrift eingesandt, Günching bei Neumarkt in der Oberpfalz den 16. Dez. 1844 von Pfarrer L. Graf, Conferenz-Vorstand zur Fortbildung der Schullehrer).

Erste Conferenz-Aufgabe.

1te Frage.

Beim Hinblick auf die vielen, seither erschienenen Lehrmethoden dringt sich dem forschenden Pädagogen die Frage auf: Gibt es denn nicht eine absolute, vollendete Lehrmethode? — und wie auch die Antwort ausfallen mag: welche Gründe lassen sich für oder gegen die genommene Ansicht anführen?

Das Wort „Methode“ wird in einem so vieldeutigen Sinne gebraucht, daß wir uns vor Allem zuerst klar machen müssen, was eigentlich unter Methode zu verstehen sey.

Nach dem Wortlaute bedeutet Methode so viel als das „Wandeln auf Einem Wege, mit oder nach Andern“ (Pierer, Universal-Lexicon 13. Bd. S. 548.).

Denzel versteht unter Methode die Lehrart überhaupt, und bezeichnet den Lehrgang, die Lehrform, die Lehrmittel und den Lehrton als Theile derselben; nennt jedoch den Lehrgang auch die Methode im engern Sinne (Einleitung rc. 3te Auf-

lage I. Bd. §. 175, 177 und 178.). **Graser** sagt: „Unter Unterrichtsmethode verstehen wir die auf Individuen und ihren steigenden Bildungsgang berechnete und modificirte Unterrichtsweise“ (Elementarschule für's Leben 3te Auflage I. Bd. S. 218.). **Beneke**, der neueste und vielleicht gründlichste und wichtigste wissenschaftliche Pädagog sagt: „Die richtige Methode ist nichts Anders, als der Prozeß, durch welchen wir in angemessener Sicherheit und Vollkommenheit, vermöge unseres Unterrichtes das, was gebildet werden soll, entstehen lassen aus dem, was wir beim Schüler als vorhanden voraussetzen können und müssen“ (Erziehungs- und Unterrichtslehre II. Bd. S. 241.). Aus den angeführten Stellen ergibt sich nun, daß in der Theorie dem Begriffe „Methode“ bald eine weitere, bald eine engere Bedeutung beigelegt wird. Betrachten wir endlich auch noch, wie das Wort „Methode“ in der Praxis gebraucht wird, so bemerken wir dieselbe Vieldeutigkeit; man spricht z. B. von der Buchstabirmethode, von der Lautirmethode, von der Schreiblesemethode, und in andern Beziehungen von der Pestalozzischen Methode, von der Graserischen Methode, von der Becker'schen Methode ꝛc., ferner von analytischer und synthetischer Methode, Elementarmethode im Gegensatze zur wissenschaftlichen Methode u. s. f. Beneke unterscheidet auch noch eine neubildende und eine verstärkende Methode (II. Bd. S. 252.) und stellt diese neben die akromatische und heuristische. Nach allem diesen ist es aber noch nicht klar, was unter Methode zu verstehen sey, indem dieses Wort zu gar vielen Dingen paßt, oder wenigstens zur Bezeichnung derselben gebraucht wird. Wir kehren daher zu der Grundbedeutung des Wortes zurück, und denken uns unter Methode den Weg, den man bei'm Unterrichte mit dem Schüler wandelt, um einen gewissen Unterrichtszweck zu erreichen. In diesem Sinne ist Methode = Lehrgang, und stimmt im Wesentlichen mit der von Beneke gegebenen Definition überein; denn Prozeß ist = Vorgang, Bildungsgang, Entwicklungsgang dessen, was gelernt oder gebildet werden soll.

Bei dem Lehrgange selbst kommt es an a) auf den Anfangspunkt, von dem man beim Unterrichte ausgeht, b) auf die Anordnung und Stufenfolge, in welcher eine Erkenntniß an die andere angereiht, und wie eine aus der andern ent-

wickelt oder hervorgebildet wird, und c) auf die Auswahl des Stoffes, den man entweder als Zweck oder als Mittel des Unterrichtes zu betrachten hat, sowie auch auf die Verbindung, in welche das Eine mit dem Andern gebracht wird.

Fassen wir nun Methode in diesem Sinne auf, so gibt es keine allgemeine Methode, die auf alle Unterrichtsgegenstände anwendbar ist; denn der Lehrgang muß sich nach der Natur des Gegenstandes richten, in welchem Unterricht ertheilt werden soll, und jeder Unterrichtsgegenstand fordert demnach seine eigene Methode, indem der Lehrgang beim Rechnen z. B. ein anderer ist, als beim Lesen oder Singen, oder der Sprachlehre u. s. f. Dr. Becker sagt in dieser Hinsicht: „Die Methode muß sich dem Stoffe anpassen, und nicht umgekehrt, der Stoff der Methode.“ Die Wahrheit dieser Behauptung leuchtet auf den ersten Blick ein; denn wenn man unter Methode den Lehrgang versteht, den man wandelt, um sich in den Besitz gewisser Kenntnisse oder Fertigkeiten zu setzen, so ist es natürlich, daß man denjenigen Weg einschlägt, der durch die Eigenthümlichkeit des Gegenstandes bedingt wird, und als der sicherste und zugleich leichteste erscheint. Fordert aber jeder Gegenstand seine besondere Methode, so muß es auch in jedem Gegenstande einen Lehrgang geben, der der kürzeste ist; denn denken wir uns den Lehrgang als eine Linie, in welcher die Stufe, auf welcher das Kind steht, den Anfangspunkt, und das Ziel, welches mittelst des Lehrganges erreicht werden soll, den Endpunkt bildet: so ist es klar, daß zwischen zwei Punkten nur Eine gerade Linie gedacht werden kann. In so fern könnte man nun behaupten: „Es kann in jedem Gegenstande nur Eine Methode geben, so wie zwischen zwei Punkten auch nur Eine gerade Linie denkbar ist.“ — Allein hierauf läßt sich erwiedern: Der geradeste Weg ist nicht immer auch der sicherste und angenehmste und sehr selten auch der bequemste und leichteste. Wenn man bloß reist, um schnell von einem Orte zum andern zu kommen, wie z. B. die Eilboten und manche Kaufleute, so ist es allerdings am zweckmäßigsten, dem kürzesten Wege den Vorzug zu geben. Wenn man aber mit dem Reisen noch andere Zwecke erreichen will, wie z. B. seine Gesundheit zu stärken, seine Kenntnisse zu erweitern, das Leben zu genießen u. s. f., so wird man nicht

gerade den kürzesten, sondern denjenigen Weg wählen, der zur Erreichung dieser Zwecke die erwünschten Gelegenheiten darbietet. Doch gerade hieraus läßt sich wieder der Schluß ziehen, daß es zwischen zwei Punkten, dem Anfangs- und dem Zielpunkte eines Unterrichtsgegenstandes, einen Weg geben müsse, der in Beziehung auf die Zwecke, welche durch den Unterricht ertheilt werden sollen, alle hiezu erforderlichen Eigenschaften in sich vereinigt. Ist man nämlich darüber einig, was und wie viel aus dem Gebiete des menschlichen Wissens erlernt, und daß durch den Unterricht das Denkvermögen des jungen Menschen entwickelt und gekräftigt, sein Wille in die rechte Richtung gebracht, und sein Gemüth und Sinn für das Wahre, Gute, Schöne und Religiöse empfänglich gemacht werden soll: so kann es hiezu doch nur einen einzigen absolut besten Weg geben. Obige Frage läßt sich also von diesem Gesichtspunkte aus so beantworten: In so fern man unter Methode den Lehrgang des Unterrichtes versteht, so muß es allerdings eine absolut vollendete geben; denn unter den angenommenen mehreren Wegen, welche von dem Anfangspunkte des Unterrichtes bis zu dem festgesetzten Endpunkte desselben führen, ist offenbar derjenige der vollendeste, der in materialer Hinsicht am sichersten und vollkommensten zum Ziele führt, und — was wesentlich dazu gehört — in formaler Hinsicht die gesammte geistige und sittlich religiöse Kraft des Schülers auf die zweckmäßigste Weise entwickelt, bildet und stärkt. Damit ist aber noch nicht behauptet, daß eine solche Methode schon existire, sondern bloß die Möglichkeit einer absolut vollendeten Methode nachgewiesen. Von den bereits vorhandenen sogenannten Methoden kann bloß gesagt werden, daß die eine mehr, die andere weniger der idealen oder absolut vollendeten Methode sich nähere, und es bleibt immerhin Lebensaufgabe der gesammten Lehrerschaft, nach jener idealen oder absoluten Methode zu forschen, und sich derselben so weit zu nähern, als es bei der Unvollkommenheit aller menschlichen Strebungen nur immer möglich ist.

Wenden wir uns zur Betrachtung der Methode in einzelnen Fächern, z. B. des Lesens, des Schreibens, der Sprachlehre, des Singens u. s. f.; so müssen wir allerdings dieser oder jener Methode einen entschiedenen Vorzug zuerkennen,

und sie wenigstens temporär für die absolute oder vollendete halten, bis wieder eine neue Erfindung zum Vorschein kommt. So halte ich z. B. die Schreiblesemethode gegenwärtig für die beste Methode in Hinsicht auf die Erlernung des Lesens, den Lehrgang nach dem Becker'schen System für die beste Methode in der Sprachlehre, ohne jedoch damit zugleich behaupten zu wollen, daß in diesen Lehrgängen nicht auch noch sehr wesentliche Verbesserungen nöthig und möglich seyen.

Will man Methode (in der engern Bedeutung als Lehrgang) unterscheiden in theoretische und praktische Methode, so könnte man vielleicht sagen: In der Theorie gibt es nur Eine Methode, aber in der Praxis gestaltet sich dieselbe bei jedem Unterrichtsgegenstand auf eine andere Weise, indem sie sich der Natur des Lehrstoffes anpaßt. In der Theorie heißt es z. B.: Eine gute Methode geht von dem Standpunkte aus, wo der Lehrling sich befindet; sie richtet sich nach der Entwicklungsstufe des Schülers; sie beginnt mit dem Leichten, Einfachen, Bekannten und geht allmählich zu dem Schwereren, Unbekannten, Zusammengesetzten fort; sie theilt nicht bloß Kenntnisse mit, sondern regt auch die Selbstthätigkeit des Schülers an und stärkt seine geistigen Kräfte u. s. f. Diese Regeln gelten für alle Lehrfächer, und es kommt nur darauf an, sie richtig anzuwenden, um sich der vollendeten Methode auch in der Praxis zu nähern. Dehnt man den Begriff Methode so weit aus, daß man unter derselben auch das Lehrverfahren oder die Lehrform versteht, so kann von einer einzigen Methode gar nicht die Rede seyn; denn man unterscheidet eine mittheilende und eine entwickelnde Lehrform und muß bei jedem Unterrichte bald von der Einen, bald von der Andern Gebrauch machen, je nachdem die einzelnen Partien des Unterrichtes es erfordern. Was der Schüler nicht weiß, und durch Nachdenken auch nicht hervorbringen kann, das muß man ihm mittheilen. Was er durch eigenes Nachdenken erkennen kann, weil die einfachen Elemente der Erkenntnisse schon in ihm liegen, das kann durch die entwickelnde (heuristische) Lehrform in's Bewußtseyn gerufen werden, und diese Lehrformen sind somit kein eigenthümliches Merkmal irgend einer besondern Methode.

Wenn Denzel auch die Lehrmittel als Theile der Methode ansieht, so ist dieß doch wohl sehr uneigentlich zu neh-

men, oder man müßte darunter im Grunde nichts anders verstehen, als eben auch den Lehrgang und die Auswahl des Lehrstoffes, den realen oder materialen Inhalt der einzelnen Uebungen, aus denen der Lehrgang besteht.

Fassen wir das Resultat unserer Betrachtung kurz zusammen, so lautet es im Wesentlichen folgendermaßen:

a. Es muß allerdings eine absolute vollendete Lehrmethode für jeden Zweig des Unterrichtes geben; denn es gibt nur Einen Unterrichtszweck und Ein Ziel, und wenn auch dieses Ziel auf mehrerlei Weise erreicht werden kann, so ist es doch nicht wohl denkbar, daß jeder Weg gleich sicher und zweckmäßig zum Ziele führe. Ein Lehrgang muß entschiedene Vorzüge vor jedem andern haben.

b. Es läßt sich nicht behaupten, daß diese absolute vollendete Lehrmethode schon gefunden worden sey. Es muß daher das eifrigste Bestreben jedes Lehrers seyn, nach diesem Steine der Weisen zu forschen, so lange er lebt, um wenigstens der vollendeten Lehrmethode so nah als möglich zu kommen.

c. Es gibt keine Universalmethode, die man, wie einen Model über jeden Unterrichtsstoff drücken könnte; sondern jeder Unterrichtsgegenstand fordert einen eigenen, seiner Natur anpassenden Lehrgang; auch ist es durchaus nicht gleichgültig, womit man beginnt, wie man fortschreitet, und das Eine mit dem Andern in Verbindung und Zusammenhang bringt.

d. Aber es gibt Universalregeln, d. h. solche, die bei jedem Lehrgange in den einzelnen Fächern befolgt werden können und müssen. Diese Regeln selbst sind schon alt, und werden kaum bestritten; in der Anwendung derselben finden jedoch große Verschiedenheiten statt, die sich zuverlässig um so mehr ausgleichen müssen, je mehr man sich der noch unerreichten absoluten, vollendeten Methode nähert.

e. Nur der Lehrgang allein, die Auswahl und Anordnung, Aufeinanderfolge und Verbindung der einzelnen Uebungen, aus welchen der Lehrgang besteht, macht das Eigenthümliche oder Characteristische einer Methode aus. Die Lehrform und der Lehrton blieben sich bei jeder Methode gleich, und in Beziehung auf diese sind neue Empfindungen gar nicht denkbar.

Der Gegenstand der Frage ist übrigens so reichhaltig, daß sich, um die Sache erschöpfend darzustellen, ein ganzes Buch schreiben ließe.

Zweite Conferenzaufgabe.

2te Frage.

Ist das Verfahren, ein Schulkind so lange nicht in eine höhere Klasse vorrücken zu lassen, bis es die elementarischen Kenntnisse und Fertigkeiten vollkommen erworben hat, allgemein anwendbar? — Wie läßt sich dieses Verfahren im Bejahungsfalle gehörig begründen, im Verneinungsfalle aber, welche Bedenklichkeiten und Rücksichten stehen der allgemeinen Praxis entgegen?

Vorbemerkung.

Vorliegende Frage ist von großer praktischer Wichtigkeit und beurkundet einen so richtigen und tiefen Blick in die Bedürfnisse des Schulwesens, daß es Schade wäre, wenn sie nicht ausführlich besprochen würde. Obgleich Schreiber dieses von andern dringenden Arbeiten in Anspruch genommen ist, daß er kaum Zeit findet, eine Aufgabe zu beantworten: so findet er sich doch durch die interessanten Fragen so angesprochen, daß er nicht umhin kann, zur Beantwortung Beider wenigstens einen kleinen Beitrag zu liefern.

Es ist in der That auffallend, daß in unsern Tagen, dreißig volle Jahre nach der großen Epoche, die durch die katholische Schulordnung von 1808 gebildet wurde, der Fall immer noch nicht selten ist, daß Schüler in den untern Klassen sitzen bleiben, und — mit 11, 12 — ja 13 und 14 Jahren nicht einmal erträglich lesen und schreiben gelernt haben. Lesen, Schreiben zum Theil auch Rechnen sind bloße Fertigkeiten, die als solche — obgleich sie im ersten Anfange mit dem Verstande aufgefaßt werden müssen — mechanischer Natur sind und daher von jedem noch so hartlernigen Kinde angeeignet und bis zu einem gewissen Grade eingeübt werden könnten. Kann man ja doch Vögel abrichten, daß sie buchstabiren, d. h. die Buchstaben zu vorgesprochenen Namen mit dem Schnabel zu-

sammentragen, und Hunde dressiren, daß sie zählen, und alle erdenklichen Kunststücke aufführen, warum sollte es denn nicht möglich seyn, Menschenkinder so weit zu bringen, daß sie die paar mechanischen Fertigkeiten des Lesens und Schreibens, die in guten Schulen schon im ersten Jahrescursus bis auf einen sehr befriedigenden Grad erworben werden, sich in einem zureichenden Maße aneignen?

Nach meiner Ansicht läßt sich das Verfahren, ein Schulkind so lange nicht in eine höhere Klasse vorrücken zu lassen, bis es die elementarischen Kenntnisse und Fertigkeiten erworben hat, in keiner Weise rechtfertigen, und muß auf das entschiedenste mißbilligt und getadelt werden. Ehe ich die Gründe für diese Ansicht anführe, muß ich jedoch vorerst noch einige Erläuterungen über die Ursachen des Sitzenbleibens in den untern Klassen voraus schicken.

Blödsinnige Kinder, welche überhaupt gar nicht unterrichtsfähig wären, sind Gottlob in unserm Vaterlande sehr selten. Von diesen, so wie von taubstummen oder blinden Kindern, kann also hier auch nicht die Rede seyn, sondern überhaupt nur von bildungsfähigen Schulkindern. Diese können aus drei Ursachen im Lernen zurückbleiben, nämlich

a. wegen nachlässigen Schulbesuches, b. wegen andauernder Kränklichkeit und c. wegen Mangels an Geistesgaben und Fleiß.

Die erste Ursache läßt sich am sichersten, wenn auch nicht auf die angenehmste Weise, wegräumen. Man hat das Gesetz, welches zum Schulbesuche verpflichtet, und nöthigen Falls dazu zwingt. Wird das Gesetz nicht gehandhabt, so fehlt es an dem Ortsvorstand, oder vielleicht auch an dem Lehrer, der die Straflisten nicht eingibt. Allein für beide ist ein Oberherr da, der Schulinspektor. Tritt dieser mit Kraft auf, nimmt er die Entschuldigung mit nachlässigem Schulbesuche gar nie an, und zieht er den Ortsvorstand und Lehrer zur Verantwortung, wenn es nöthig ist: so kann man die erste Ursache als ganz beseitigt ansehen. Allerdings ist dieß unangenehm; allein dem Gesetze muß sein Recht werden, sey es gelegen, sey es ungelegen.

Die zweite der angeführten Ursachen läßt sich nicht beseitigen. Zum Glücke sind die Fälle, daß ein Kind von

6—14 Jahren an einer andauernden, den Schulbesuch hindernden Kränklichkeit litte, so selten, daß wir sie als Ausnahmen ansehen können. Und wenn ein Kind auch wegen Kränklichkeit einmal um einen Jahrescursus zurück bleibt, so wird man darin noch nichts Auffallendes finden können, da die Ursache offen am Tage liegt.

Die dritte Ursache liegt im Mangel an Geistesgaben. Es läßt sich allerdings nicht läugnen, daß in Hinsicht auf die Fassungskraft der Kinder eine überaus große Verschiedenheit bemerkbar ist, obgleich einer der neuesten Psychologen behauptet, daß das Angeborne nicht so bedeutend verschieden sey, wie das Angebildete (Dr. Benecke, Psychologische Skizzen II. Bd.). Indessen ist die Verschiedenheit doch nie so groß, daß ein Kind in elementarischen Fertigkeiten im Vergleiche mit andern Kindern mehrere Jahre zurückbleiben müßte, wenn ihm die erforderliche Aufmerksamkeit gewidmet wird. Ausgezeichnete gute Köpfe und ausgezeichnet schwache werden sich in jedem Jahreskurse so ziemlich die Wage halten. Die größere Mehrzahl liegt in der Mitte zwischen diesen zwei Endpunkten. Verwendet man nun die vorzüglich guten Köpfe zum Nachtreiben der auffallend schwachen, so gleicht sich die Sache im Ganzen so ziemlich aus, und es läßt sich für die ganze Schule oder Klasse eine mittlere Temperatur der Talente und Geistesgaben annehmen. Anlage zur Trägheit und Faulheit im Lernen bei übrigens hinreichenden Fähigkeiten mag allerdings bei manchen Kindern in einem höhern Grade vorhanden seyn, als bei andern; allein der Lehrer hat es in seiner Gewalt, dieselbe wenigstens in einem bedeutenden Maße zu mindern und zwar dadurch, daß er seinen Unterricht so einrichtet, daß er den Kräften des Schülers gerade angemessen ist, und nöthigen Falls den erforderlichen Ernst und die nöthige Consequenz, Festigkeit und Beharrlichkeit zeigt und fühlen läßt.

Nach diesen Erläuterungen gehen wir wieder zur Hauptfrage über, die wir schon oben verneint haben, wofür wir nun die Gründe anführen müssen. Wir wollen zu diesem Zwecke die ganze gesetzliche Schulzeit durchgehen. Gesetzt, es bleiben schon im ersten Jahreskursus drei bis vier Schüler so zurück, daß sie nicht in den zweiten Jahreskursus übertreten können. Soll man diese zurückhalten? — Nein, warum

nicht? — Darum nicht, weil sie in einem ganzen Jahre doch schon etwas müssen gelernt haben, und sollten es auch nur die Laute und Buchstaben seyn, und weil sie dann, wenn sie mit den neu eintretenden Schülern, die noch gar nichts wissen und können, in Eine Abtheilung kommen, Anfangs keine angemessene Beschäftigung für ihre Kraft finden, sich bei dieser Gelegenheit an Unthätigkeit gewöhnen, und am Ende von den neuen Schülern doch wieder überflügelt werden. Die Geisteskraft gleicht dem Magnet; gibt man diesem nichts, oder doch nicht Hinreichendes zum Tragen, so verliert er seine Kraft. So auch mit den Seelenkräften: angemessene Nahrung stärkt sie; Mangel an hinreichender Nahrung macht sie lahm und schwach. Anstatt also die drei bis vier Schüler, welche im ersten Jahreskurse in den Elementarfertigkeiten des Lesens und Schreibens zurückbleiben, wieder in den ersten Jahreskursus einzutheilen, lasse man sie vorrücken, verwende aber die vorzüglichen Köpfe des nämlichen Kursus zur Nachhülfe für diese Nachzügler und suche sie auf diese Weise mit fortzubringen, so gut es möglich ist. Kommen die Schüler des 1ten Kursus indessen so weit nach, daß sie den Nachzüglern des 2ten Kursus so ziemlich gleich stehen, so mögen sie immerhin in den ersten Kursus eingereiht werden; und wenn sie auf diese Weise auch um Einen Jahrescursus allmählig zurückkommen, so ist dieß gerade noch nichts Auffallendes. Nur dürfen sie in den folgenden Kursen nicht mehr zurückbleiben, und der Lehrer muß sie immer ganz besonders in's Auge fassen. Auf die Fertigkeiten des Lesens und Schreibens muß bei solchen schwachsinnigen Kindern in den drei ersten Schuljahren der größte Nachdruck gelegt werden, weil diese Fertigkeiten für den Fortgang des weitern Unterrichtes ein durchaus unentbehrliches Mittel sind, ohne welches der Schulorganismus alle Augenblicke in's Stocken geräth. Da Fertigkeiten lediglich durch planmäßig angelegte stufenweise fortschreitende Uebungen errungen, und bloße Uebungen auch von fähigen Schülern geleitet werden können, so wird man die Möglichkeit, schwachsinnige Kinder in drei Jahren zur erträglichen Lesesicherheit und Schreibfertigkeit zu bringen, nicht in Abrede zu stellen vermögen.

Sind einmal die ersten Schwierigkeiten besiegt, d. h.

haben die Schüler einen tüchtigen Grund zur Lesefertigkeit gelegt, und schreiben sie wenigstens einen leserlichen Buchstaben so können sie unbedenklich nach drei Jahren in die 2te Klasse eintreten, wo mit gleicher Sorgfalt und Wachsamkeit und Genauigkeit auf allmähliges Fortschreiten gedrungen werden muß. Es kann nicht fehlen, bei einem streng zusammenhängenden, allmählich aber sicher und planmäßig fortschreitenden Lehrgange, bei einem genau eingehaltenen, wohldurchdachten und zweckmäßig angelegten Stundenplan und bei der gleichmäßig oder vielmehr vorherrschend auf die schwächeren Schüler vertheilten persönlichen Wirksamkeit des Lehrers, und der zweckmäßig angebrachten Verwendung vorzüglicher Schüler zur Nachhülfe der schwächeren, müssen alle Schüler, selbst die schwächsten, solche Fortschritte machen, daß keiner länger als Ein Jahr hinter den andern Schülern einer untern oder mittlern Klassen zurück bleibt. — Nicht diejenige Schule ist die beste, die einige glänzende Talente, einige ausgezeichnete Schriften, einige vortreffliche Kopfrechner u. s. f. aufzeigen kann; sondern diejenige, in welcher die wenigsten Nachzügler in der untern und mittlern Klasse anzutreffen sind, wo selten ein Schüler über die gewöhnliche Zeit in den untern Klassen sitzen bleibt, und wo die bei weitem größte Mehrzahl jeder Klasse und Abtheilung in Hinsicht auf Kenntnisse und Fertigkeiten ziemlich gleiche Fortschritte machte und gemacht hat.

Das Zurückhalten der Schüler in den untern Klassen hat große Nachtheile. Einmal wird, wie schon gesagt wurde, ihre Geisteskraft nicht gehörig beschäftigt, und sie gewöhnen sich an Gedankenlosigkeit, weil der Reiz der Neuheit fehlt. Sie werden ferner entmuthiget, wenn sie immer wieder von vorne anfangen sollen, immer das gleiche Buch haben, immer an der nämlichen Stelle (oder doch Abtheilung) sitzen müssen, und am Anfange eines neuen Jahres wieder so weit sind, als am Anfange des vorigen. Sie machen in ihrer körperlichen und geistigen Entwicklung ohne Zuthun des Schulunterrichtes doch solche Fortschritte, daß sie sich den jüngern Schülern, zu deren Genossen sie gleichsam zur Strafe verdammt sind, dennoch in manchen Stücken, namentlich was Sachen der Urtheilskraft anbelangt, überlegen finden; ihre ganze geistige Ausbildung wird dadurch zurückgehalten, daß man sie zu unreifen Kin-

dern zurückdrängt, etwa weil sie, in den an sich werthlosen mechanischen Fertigkeiten gar kein Geschick haben oder zeigen. Sie kommen zu ihren Schulkameraden in ein unnatürliches Verhältniß auch außer der Schule, im gewöhnlichen Umgange, indem der neunjährige Knabe vielleicht durch das Zurückbleiben in den untern Klassen auf die Kameradschaft mit den 6jährigen, der 12jährige auf die mit den 7—8jährigen hingewiesen ist, und dann von diesen eher zu sich hinunter in das kindische Wesen gezogen wird, als dies in dem Umgange mit gleicheren Altersgenossen der Fall wäre. Sie werden an dem übrigen Unterrichte verkümmert, in welchem sie vielleicht größere Fortschritte machen würden, als in den Elementarfertigkeiten, zumal es nichts Seltenes ist, daß ein Schüler oft nur zu einzelnen Unterrichtsfächern keine Anlage zu haben scheint, in andern dagegen größere Fortschritte macht. Endlich wird ein Schüler, der lange genug in einer Unterklasse gesessen ist, am Ende doch aus der Schule entlassen, wenn er das gesetzliche Alter erreicht hat. Behält man denselben aber noch ein Jahr oder 2 über die gesetzliche Schulzeit, so wird er sicher in diesen 2 Jahren eben so unbedeutend wenig lernen, als er in vorangegangenen 8 Schuljahren vom 6ten bis 14ten Lebensjahre, als der geeignetsten und eigentlichsten Lernzeit gelernt hat, und es ist somit besser, man hält ihn an, sein Brod im Schweiße seines Angesichtes verdienen zu lernen, außer der Schule, als daß man ihn in der Schule nach dem 14ten Jahre auch noch müssiggehend hinbrüten läßt.

Das Sitzenbleiben in den untern Klassen darf also nach meiner Ansicht durchaus nie Praxis werden, im Gegentheile haben die Schulbehörden die Pflicht, sorgfältig darüber zu wachen, daß eine solche Praxis nie aufkomme, und überall genau nachzuforschen, ob und aus welchen Gründen dergleichen vernachläßigte oder nachlässige Schüler zurückgehalten werden.

Dritte Conferenz-Aufgabe.

Es soll über die gewöhnliche Klage: „Das Kind will nichts lernen“ eine pädagogisch-didaktische Untersuchung angestellt, und darüber entschieden werden, wem die Grundursachen dieser Klage zur Last fallen dürften.

Motto: Was man gern thut, ist leicht, und umgekehrt:
Was leicht ist, das thut man gern.

Nicht nur von Eltern, sondern auch von Lehrern vernimmt man sehr häufig die Klage, daß die Kinder keine Lust zum Lernen haben. Es ist daher sehr praktisch, diesen Uebelstand zum Gegenstande näherer Untersuchung zu machen, um die Grundursachen dieser Erscheinung und mit ihnen auch die Klage selbst beseitigen zu können.

Forschen wir nun den Ursachen, warum manche Kinder nichts lernen wollen, genau nach, so finden wir, daß sie ihren Grund haben können:

I. in der häuslichen Erziehung des Kindes, oder:

II. in der Individualität des Kindes selbst, oder:

III. in der Persönlichkeit, der pädagogischen und methodischen Behandlungsweise des Lehrers, oder:

IV. in den Lehrgegenständen, in welchen der Schüler unterrichtet werden soll, oder endlich:

V. in allen diesen Fällen zusammen genommen.

I. Die **häusliche Erziehung** wird in manchen Familien so vernachläßigt, daß man sich nicht wundern darf, wenn die Kinder, die solchen Familien angehören, nichts lernen wollen. Sich selbst überlassen und ohne alle Aufsicht treiben sich die Kinder auf der Gasse und auf dem Felde herum, machen entweder in Gesellschaft lärmende und tobende Spiele, wobei Ausgelassenheiten aller Art vorkommen, oder gehen einzeln solchen Dingen nach, die ihren Hang zur Zerstreuung befriedigen, oder zerstören gar Vogelnester, verderben Bäume und suchen Beeren, Obst und andere eßbare Feldfrüchte auf. Andere, die man schon einigermaßen bei den Haus- und Feldarbeiten benützen kann, werden von manchen Eltern schon ziemlich strenge oder doch andauernd zur Arbeit angehalten, und dadurch so ermüdet, daß sie in der Schule weder Lust noch Freude zum Lernen haben können. Der häuslichen Erziehung fallen also die Grundursachen der Klage: „das Kind will nichts lernen“ in zwei Fällen zur Last, nämlich einmal, wenn die Eltern die Aufsicht über ihre Kinder dermassen vernachlässigen, daß sie sich gar nichts um die Kinder kümmern, mögen diese den Tag über sich herum treiben, wo sie nur immer wollen, und dann auch, wenn die Kinder bei den Ar-

beiten zu sehr in Anspruch genommen werden. Denn im ersten Falle kommen die Schüler immer so verwildert und zerstreut in die Schule, daß es nicht möglich ist, ihre Aufmerksamkeit gehörig zu fixiren, ihre Gedanken schweifen immer noch bei ihren wilden Spielen umher, und ihr Dichten und Trachten ist während der ganzen Schulzeit auf das gerichtet, was sie nach dem Unterrichte wieder beginnen wollen.

Im zweiten Falle sind sie stumpfsinnig und träge, sie sehen das Lernen ebenfalls als eine Plage an, wie das Arbeiten, und thun es mit demselben Widerwillen. Dazu kommt noch, daß in beiden Fällen die Eltern selbst wenig oder gar kein Interesse an dem, was die Kinder lernen, kund geben, und somit ein sehr mächtiger Sporn zum Lernen gänzlich fehlt. Haben Vater und Mutter kein Interesse an den Fortschritten ihrer Kinder, sehen sie wohl gar die Schule als eine Zwangsanstalt an, in welcher man so „viel Unnöthiges lernen muß;" so können auch die Kinder keine Freude am Lernen haben und pressen dem Lehrer die Klage aus: „das Kind will nichts lernen."

Zuweilen mag es, namentlich in Städten, auch der Fall seyn, daß übertriebene Sorgfalt und maßlose Forderungen von Seite der Eltern dem Kinde das Lernen entleidet. Das zarte Söhnlein oder Töchterlein muß nebst der Schule noch eine Menge von Privatstunden besuchen, die ihm fast jede freie Stunde rauben, und Gouvernanten, Instruktor und Lehrer überladen das Kind mit ihrer Geistesnahrung in dem Maße, daß aller gesunde Appetit verdorben wird.

II. Die **Individualität** der Kinder scheint der Erfahrung zufolge nicht selten Ursache der in Rede stehenden Klage zu seyn. Man hat nämlich Beispiele, daß Geschwisterte, die doch dieselbe häusliche Erziehung genießen, in der nämlichen äußern Umgebung leben, und von Einem und demselben Lehrer unterrichtet werden, in Bezug auf das Lernen höchst ungleichartig sind. Das Eine geht gerne zur Schule, lernt leicht und mit Freuden, während das Andere das Lernen als eine Plage ansieht, und den Eltern und Lehrern die Klage auspreßt: „das Kind will nichts lernen."

Es scheint somit, daß manchen Kindern eine angeborne Abneigung zum Lernen eigen sey, welche den vereinten Be-

mühungen der Eltern und Lehrer bedeutende Hindernisse in den Weg legt, und den Unterricht unwirksam macht.

Die Grundursache, warum manche Kinder nichts lernen wollen, kann ferner liegen

III. in der **Persönlichkeit**, so wie in der pädagogischen und methodischen Behandlungsweise des Lehrers überhaupt. Ist der Lehrer in seinem Benehmen gegen die Schüler barsch und rauh, läßt er sich leicht von Zorn und Ungeduld beherrschen, und geräth er leicht in Hitze, wenn sein Unterricht nicht so schnell gefaßt wird, als er wünscht und erwartet: so werden sich die Schüler vor ihm fürchten, und das Lernen wird ihnen zur Qual werden. Hat er selbst keine Freude an seinem Berufe, treibt er sein Geschäft handwerksmäßig, und ist er selbst froh, wenn die Stunde schlägt, daß er die Kinder aus den Lehrstunden entlassen kann: so können auch die Schüler kein Interesse an dem Unterrichte finden, und seine Gleichgültigkeit wird sich auch auf die Schüler übertragen. Kinder merken gar bald, ob der Lehrer mit Lust und Liebe und Eifer in der Schule weilt, oder ob er sein Amt als eine beschwerliche Bürde betrachtet. Wer selbst keine Freude zu einer Sache hat, der kann auch Andern kein Interesse dafür einpflanzen. In diesem Falle hört man die Eltern klagen: „das Kind will nichts lernen“ (weil der Lehrer träg, gleichgültig oder gemächlich ist, und den Kindern kein Interesse für den Unterricht abgewinnen mag oder kann).

Doch mancher Lehrer ist sehr fleißig und eifrig in seinem Berufe, er gibt sich alle Mühe, seine Schüler dahin zu bringen, daß sie im Lernen vorwärts kommen, er behandelt sie auch so human und sanft, daß sie keineswegs Ursache haben, sich vor ihm zu fürchten. Und doch geben seine Schüler Veranlassung zu der Klage: „das Kind will nichts lernen.“ In diesem Falle mag der Grund zu dieser Klage darin liegen, daß der Lehrer seinen Unterricht nicht anziehend und interessant genug zu machen weiß, die Lehrgegenstände zu trocken und zu abstrakt behandelt, in seinem Vortrage nicht lebendig und anregend, in seiner Ausdrucks- oder Darstellungsweise nicht klar und deutlich genug ist, was denn zur Folge hat, daß dem Schüler die Auffassung erschwert, und seine Lust und Lernbegierde geschwächt, oder gar in Abneigung gegen den Unter-

richt verwandelt wird. Auch die Methode im engern Sinne (der Lehrgang in den einzelnen Unterrichtszweigen) kann Ursache seyn, daß den Kindern das Lernen entleidet wird; denn wenn der Unterricht nicht mit dem Bekannten und Leichtern beginnt, nicht planmäßig vom Leichteren zum Schwereren fortschreitet, so daß die Schüler dem Lehrgange nur mit größter Anstrengung folgen können; so wird das Lernen zur mühsamen Arbeit, vor welcher sich der Schüler scheut; er verliert den Muth, weil er in dem planlosen Unterrichte seiner Fortschritte nicht gewahr werden, sich der errungenen Kenntnisse nicht freuen kann, und in allem Lernen nur ein erfolgloses Bemühen sieht. Kurz: das Kind will in diesem Falle nicht lernen, weil es die ganze Zeit arbeitet, und nichts fängt.

IV. Oft kann die Ursache, warum das Kind nichts lernen will, in den Unterrichtsgegenständen selbst liegen, indem diese entweder dem Stoffe (der Materie) oder der Form (der Fassung) nach ihrem Alter und seiner Fassungskraft nicht angemessen sind. Zu manchen Lehrgegenständen gehört eine gewisse Reife des Alters, ein gewisses Maß von Vorbegriffen und Vorkenntnissen, eine gewisse Geübtheit des Verstandes und der Urtheilskraft, wenn sie von den Schülern mit Interesse und Lebendigkeit ergriffen und aufgefaßt werden sollen. Sind diese Bedingungen nicht gegeben, so wird auch das besterzogene Kind unter der Leitung des eifrigsten und trefflichsten Lehrers dennoch wenigstens bei Gegenständen der angeführten Art Veranlassung zu der Klage geben: „das Kind will (in diesem Fache) nichts lernen. Endlich können:

V. Alle die angeführten Ursachen mehr oder weniger zusammenwirken, und dadurch die in Frage stehende Klage begründen, was denn freilich der schlimmste Fall ist, der sich nur immer denken läßt.

Wenn nun entschieden werden soll, wem die Grundursache zur Last fallen dürfte, wenn die Kinder nichts lernen wollen; so läßt sich auf den Grund der bisherigen Untersuchung nachweisen, daß dieselbe in der Regel auf Rechnung des Lehrers zu schreiben sey; denn mögen immerhin die Verhältnisse der häuslichen Erziehung sehr ungünstig seyn, mögen Vater und Mutter sich wenig oder gar nichts um den Unterricht ihrer Kinder kümmern: so kann der Lehrer doch immer

so viel Einfluß auf die Kinder ausüben, daß sie gerne in die Schule kommen, gerne ihm zuhören, gerne sich belehren lassen. Je fühlloser und gleichgültiger sich die Eltern gegen die Kinder benehmen, desto inniger und fester werden diese sich an den Mann anschließen, der freundlich und liebreich mit ihnen umgeht, der es absichtlich darauf anlegt, sie durch Wohlwollen und liebevolles Wesen zu gewinnen, der mit sanfter Hand sie nach seinem Willen zu lenken versteht, und dessen ganzes Benehmen Beweise liefert, daß er sie liebt und es von Herzen wohl mit ihnen meint. Liebe zeugt Gegenliebe; und wer im Umgange mit Kindern auch nur einige Erfahrungen gemacht hat, der wird wissen, daß es gar nicht schwer hält, sich das Zutrauen und die Liebe von Kindern — selbst von ziemlich verwahrlosten — zu erwerben. Zudem ist den Kindern der Trieb der Neugierde, die leicht zur Wißbegierde veredelt werden kann, in hohem Maße eigen. Wer weiß es nicht, wie Kinder nach allen Dingen und Erscheinungen in ihrem Gesichtskreise neugierig fragen, und wie sie gerne den letzten Grund aller Dinge erforschen möchten? — Diesen natürlichen Trieb kann nun der Lehrer nicht nur befriedigen, sondern auch verstärken, und auf diese Weise die Schüler für den Unterricht gewinnen, so daß sie mit Lust und Freude lernen. Was man gern thut, ist leicht, sagt das Sprichwort. Man kann aber auch umgekehrt sagen: „Was leicht ist, das thut man gern,“ und findet diesen Satz namentlich auch bei den Kindern bestätigt. Die Schüler beschäftigen sich gerne mit dem, was ihren Kräften angemessen und eher etwas zu leicht, als zu schwer ist; denn das Gefühl: „ich bin der Sache gewachsen,“ wirkt belebend und erfreuend auf die Thätigkeit des Kindes ein, und wenn sich der Unterricht auch allmählich steigert und schwerer wird, so empfindet der Schüler doch immer Freude über jedes durch eigene Kraft zu Stande gebrachte Werk. Befolgt der Lehrer in jedem Unterrichtsgegenstande einen zweckmäßig geordneten methodischen Plan, so daß dem Schüler auf keiner Stufe zuviel zugemuthet wird, indem das Nachfolgende durch das Vorhergehende immer die erforderliche Begründung erhält: so wird der Schüler auch immer gerne lernen, er wird sich über die Zunahme seines geistigen Besitzes, den er bei einem zweckmäßigen Lehrgange

zu überschauen befähiget wird, freuen, und seine Lust zum Wissen und Nachdenken wird dadurch immer mehr belebt werden.

2.

Das mechanische Verfahren und die geistbildende, theoretisch-praktische Methode beim Unterrichte in der deutschen Volksschule,

dargestellt von einem Lehrer Oberbayerns in zwei Conferenz-Arbeiten.

I.

Die beiden Conferenz-Arbeiten.

a.

Das mechanische Verfahren.

Thema.

Es soll das mechanische Verfahren eines Landschullehrers in jedem Unterrichtsgegenstande dargestellt werden, um daraus zu erfahren, wie wenig fruchtbringend ein solches Verfahren sey, und wie leicht das auf solchem Wege Erlernte wieder vergessen werden müsse.

Der Unterricht ist mechanisch, sagt Münch, wenn er sich auf ein bloßes gedankenloses Beibringen gewisser Kenntnisse (nicht Einsichten), auf ein bloßes Gewöhnen zu verschiedenen Fertigkeiten u. s. w. und auf ein bloßes Anfüllen des Gedächtnisses mit leeren Worten und unverstandenen Regeln beschränkt, ohne daß dabei die eigene Geisteskraft der Kinder angeregt und beschäftigt, geweckt, geübt und gestärkt wird. Bei einem solchen Unterricht kommet nichts in den verständigen Bereich der Kinder, auch werden sie nicht in den Stand gesetzt, das Erlernte auf eine ersprießliche Weise anzuwenden. Sie wissen nur das Wenige, wozu sie abgerichtet worden sind; sie können sich damit in der Folge nicht zurecht finden und helfen; sie werden in der Entfaltung ihrer Geisteskräfte

zurückgehalten und schrumpfen gleichsam in sich selbst zusammen. Sie sind einer verkümmerten Pflanze gleich, die, ist sie einmal verwahrlost, nie zu ihrer naturgemäßen Größe, und nie zu einem frischen, kräftigen Ansehen gelangt, ja selbst auch dann nicht dazu gelangt, wenn ihr auch eine bessere Pflege zu Theil wird, weil ihre erste Entwicklung gehindert und unterbrochen worden ist. So haben schon viele Hunderte, geschwächt an Geisteskraft, durch mechanisches Verfahren beim Unterrichte die Schule verlassen, und wurden auch als Erwachsene unfähig, träg und abgeneigt, ihren Verstand zu gebrauchen. Daher denn die sonderbaren Erscheinungen in ihrem Leben, als: der mannigfaltige, tief gewurzelte Aberglauben bei so Vielen; die verschiedenen Vorurtheile und Abneigungen gegen nützliche und heilsame Verbesserungen u. s. w. „Bei einem solchen Unterrichte, sagt Viktorin von Feltre, wird wohl viel geschwatzt, aber wenig gefruchtet. Geduld gehört freilich dazu, eine Geistesthätigkeit, selbst im Mechanischen unzählig oft zu wiederhohlen, bis die Sache jedesmal richtig aufgefaßt und verstanden ist. Aber was nützen Lehrer, die von Zeit zu Zeit auf dem Hippogryphen (fabelhaftes Thier, halb Pferd und halb Greif) durch azurblaue Wolken hinfliegen, während den armen Kindern vor Erstaunen alle Sinne schwinden, und nur Wenige den aufgefahrnen Propheten von dem sitzenden Lehrer zu unterscheiden wissen. „Es sollte daher aus allen Schulen und aus allen Lehrgegenständen der mechanische, geisttödtende Unterricht entfernt bleiben, besonders aber aus dem Rechenunterrichte und dem Unterrichte in der Religion. In allen Lehrfächern sollte der Unterricht bildend, geistaufregend und stärkend werden. — Uebrigens ist für den ersten Unterricht ein gewisser Mechanismus da ganz an seinem Orte, wo es darum handelt, den Kindern Fertigkeit beizubringen, wie z. B. beim Schreiben und Zeichnen.

Es sey die Methode noch so gut, wenn sie der Geist des Lehrers nicht belebt, so ist sie weiter nichts anders, als ein tödtender Buchstabe. Ebenso mag auch der Unterrichtsstoff noch so gut seyn, wenn ihn der Geist des Lehrers nicht durchdringt und beherrscht, so ist er eine todte Masse, die vom Schüler, wenn er sie anders aufnimmt, nur als Ballast mitgeführt wird. Der mechanische Unterricht ist weder an-

ziehend noch kraftübend, und die mechanischen Schulen können sich niemals erheben. Sie sind, sagt Kelber, ein bleiernes Gewicht, das an dem Lebensperpendikel der Jugend hängt und ihren Geist darniederdrückt, und er bleibt gewöhnlich ein gedrückter, wenn auch das Gewicht ihn nicht mehr beschwert. Der Geist des Lehrers soll sowohl die Methode als den Unterrichtsstoff beleben, und des Schülers Geist erwecken und bewegen. Nie darf vergessen werden, was der Apostel sagt: Der Buchstabe tödtet, aber der Geist belebt (2. Cor. 3. 6.).

Wie der hier allgemein bezeichnete Mechanismus im Unterrichten einzeln wirklich erscheine; wie der Lehrer, der sich in seiner Schule, bloß auf gedankenloses Beibringen gewisser Kenntnisse, auf ein bloßes Gewöhnen zu verschiedenen Fertigkeiten, auf ein bloßes Anfüllen des Gedächtnisses mit leeren Worten und unverständigen Regeln sich beschränkt, in Behandlung der verschiedenen einzelnen Unterrichtsgegenständen verfahre, soll eine Bearbeitung vorstehender Conferenz-Aufgabe zeigen. Wir schreiten zu dieser, und beginnen mit der

Religion.

Mit dem Religionsunterrichte beginnt unser Lehrer gleich nach dem Eintritte der Kinder in die Schule, indem er sie zur Erlernung des Kreuzmachens, des Vaterunser betens ꝛc. anhält, auf folgende Weise:

Jetzt Kinder müßt ihr mir ein Kreuz vormachen; ihr habt es schon oft zu Hause oder in der Kirche machen sehen. Wer kann es? Findet er, daß es nur wenige recht machen, so macht er ihnen ein Kreuz vor und läßt es nachthun, welches Geschäft er doch später einem größern Schüler überträgt. Das Vaterunser wird nach und nach von den Kindern zu Hause erlernt, und der Lehrer begnügt sich, wenn sie es nur einmal nach ihrer Art vorleiern können. Der Hauptunterricht in der Religion beginnt jedoch erst mit dem Katechismus durch Fragen und Hersagen der Antworten. Wenn je der Satz: „der Buchstabe tödtet, der Geist belebt,“ verkehrt aufgefaßt und beachtet wurde, so glaube ich, daß dieß bei unserm Lehrer in Behandlung des Katechismus am meisten der Fall ist; denn von Allem, was er hierin thut, muß man

sagen, daß der Verstand und das Herz der Kinder nicht in Anspruch genommen werden, sondern daß sie immer leer ausgehen. Die Frage im Katechismus wird von ihm oder einem größern Schüler gestellt, und dann die Antwort nachgesagt, so lange, bis das Kind die Antwort selbst auswendig sagen kann. Z. B. Lehrer: „Was heißt Katechismus? Katechismus heißt." Die Kinder sagen diese 2 Worte nach; dann wird noch ein Wort dazu gesetzt und wiederholt — „Katechismus heißt der Unterricht." Dieß wird so lange vor- und nachgesagt, bis die ganze Antwort ohne Anstoß eingelernt ist. Die Kinder brauchen nicht auf die Frage strenge zu merken; denn es wird ihnen ja das erste Wort von der Antwort — Schlagwort — ebenfalls vom Lehrer gegeben.

Ich hörte einmal dem Einlernen der ersten Frage: „Was heißt Katechismus? zu, und nachdem die Kinder die Antwort ganz geläufig geben konnten, erlaubte ich mir, ein Kind zu fragen: „Liebes Kind! weißt du auch, was der Katechismus ist?" Das Kind blickte mich ganz verlegen an, bis ihm der Lehrer aus seiner Verlegenheit heraus half, indem er meine Frage so moderirte: „Was heißt Katechismus? Katechismus heißt," worauf das Kind schnell die angefangene Antwort zu vollenden wußte.

Auf diese Weise müssen die Kinder unsers Lehrers ihren, unter dem Namen: „kleiner Groschen-Katechismus" bekannten Religionsunterricht von Seite zu Seite auswendig lernen, und wer es so weit gebracht hat, der wird zum Unterrichte oder Abrichten für die weniger Geschickten verwendet.

Wenn man in dieser Schule die erste Klasse im ersten Hauptstücke des Katechismus; die zweite und dritte in einem andern Hauptstücke, zu einer und derselben Stunde, abrichten hört; wenn man hört, wie drei mechanische Examinatoren (größere Schüler) und so viele leiernde und schreiende Antworter einander die Ohren gellen machen, so muß man sich wundern, daß der Lehrer auf dem Katheder so ruhig seine Federn ausbessern kann, und daß er nur so selten einen oder den andern jungen Examinatoren ablöset; aber auch bedauern muß man, daß die Religion, dieser hochwichtige Unterrichtszweig in dieser Schule so schauderhaft herabgewürdiget werde.

Lesen.

Der Lehrer X. huldigt der Buchstabirmethode und kann mit der Lautirmethode sich durchaus nicht befreunden, weil diese, wie er sagt, für den Lehrer mühsamer ist, als jene, und weil bei deren Anwendung in der Schule die Schüler zu Hause nicht unterrichtet werden können, wie es beim Buchstabiren füglich geschehen kann. Sobald die Kinder in die Schule kommen, erhalten sie sogenannte Fibeln, und es beginnt sogleich der Unterricht mit der Buchstabenkenntniß auf folgende Weise:

Lehrer: Kinder! ihr habt da das Abcbuch, ihr seht da lauter so schwarze Dinger, die ihr alle kennen lernen müßt. Der erste Buchstabe heißt A; der zweite B, der dritte C. Ich will's euch nochmal vorsagen — jetzt sagt's nach. Die Kinder thun dieß einigemal, und bringen es schon am ersten Tage so weit, daß sie 3 oder 4 Buchstaben auswendig und inwendig sagen, aber nicht eigentlich kennen lernen. Wenn nun am nächsten Tage zu diesen bereits erlernten Buchstaben noch 3 oder 4 gelernt werden, so freut sich der Lehrer über die Fähigkeit seiner Abc-Helden, die Trefflichkeit seines Lehrens und die Größe der Fortschritte. In solcher Weise macht man von Tag zu Tag fort, und in Bälde können die Abcschützen das ganze kleine Alphabet von A bis zum Z hersagen, wenn sie jedesmal vorne anfangen dürfen. Zu diesem Behufe darf freilich kein Buchstabe aus der Reihe verloren gehen, z. B. durch das Auskratzen, sonst wird das g mit f verwechselt und das l als k getauft 2c., wenn der Lehrer nicht nachzeigt.

Ist nun diese Riesenarbeit mit der Buchstabenlehre vorüber, so werden auch Uebungen angestellt, wie etwa folgende: Der Lehrer zeigt im Abcbuch des Kindes auf den Buchstaben G und fragt: „Wie heißt dieser Buchstabe?“ Das Kind beginnt schnell beim A und findet, wenn es je die gehörige Fertigkeit des Sehens und des Fahrens mit dem Finger und überhaupt Achtsamkeit hat, in Bälde den Namen für das G.

Wissen die Schüler einmal die kleinen Buchstaben nach ihrer Reihe zu sagen, so hat es in dieser Beziehung auch keine Schwierigkeit mit den großen.

Zum Beweise seiner Ueberzeugung von der Zweckmäßigkeit

und Folgerichtigkeit der Fibel, und zum Zeichen seines Respekts vor diesem Buche der Bücher, wagt unser Lehrer nicht eine Buchstabirstufe zu übergehen, sondern es muß Alles vom „ab bis zum Ahorn“ u. s. w. durchbuchstabirt werden, ehe man zum Gottbüchlein übergeht. Beim Buchstabiren spricht der Lehrer vor, und die Kinder müssen so lange nachmachen, bis sie es zur Geläufigkeit bringen, d. h. bis ihr Mund und Ohr die Sylbe oder das Wort aufgefaßt hat. Bei mehrsylbigen Wörtern muß jede Sylbe so oft wiederholt werden, bis das ganze Wort zum Vorschein kommt, z. B. begeben be, e, be, ge, e, ge, bege, be, e, en ben — begeben.

Wenn die Kinder beim Buchstabiren schon öfters die Sylben nicht gehörig von einander getrennt zu sagen wissen, z. B. bef-leiß-en, so hat es eben nicht viel zu bedeuten. Will der Schüler beim Buchstabiren sich besinnen, so empfiehlt er sich dadurch dem Lehrer keineswegs und damit kein Aufenthalt stattfindet, buchstabirt dieser schnell, was das Kind nicht weiß. Mit dem Anfange des Zusammenlesens beginnen auch die meisten Schwierigkeiten; die Kinder müssen sich hiebei auf Zufall, Rathen und Errathen verlassen; Fehler wie: haben statt hatten, hätten statt hörten rc., gehören noch zu den minder auffallenden. Der Lehrer liest Absätze oder ganze Geschichten vor; die Kinder müssen das Vorgelesene einlernen und später aufsagen. Was nicht gelesen werden kann, wird wieder buchstabirt rc.

Daß die Schüler, bei dieser Buchstabenhandtirung weder Lust noch Tüchtigkeit gewinnen, sich auch an Nichtvorgelesenes und Nichtvorbuchstabirtes zu wagen, und es nach so gegebener Anleitung aus und durch sich selber zu lernen, erhellt wohl von selbst. Kommt man in eine solche Schule, gerade während die Kinder lesen, und heißt man sie weiter hinten lesen, so wird man nur zu oft die Antwort erhalten: da kann ich noch nicht lesen, weil wir da noch nicht gelernt haben,“ und mit dieser Antwort den Schlüssel zur Beurtheilung der Lesekenntniß der Schule.

Wer es in dieser Schule dahin bringt, daß er in einem Athemzuge von einem Unterscheidungszeichen bis zum andern lesen kann, der gehört zu den guten Lesern.

Um einen sichern Takt in das Lesen zu bringen, läßt der

Lehrer öfters zusammenlesen, wobei er mit einem Stäbchen auf die Bank klopft, so daß auf jeden Schlag eine Sylbe trifft. Beim einzelnen Aufsagen wird wohl darauf geachtet, daß nicht außer der Ordnung gelesen wird, damit der Lehrer bloß rufen dürfe: „weiter! 2c. Die langsamen Leser haben den Vortheil, daß sie nicht oft und nicht lange zukommen; nur der geläufig Lesende, welcher sich nicht aufhalten läßt, darf sein ganzes Pensum durchmachen.

Von einem Lesen mit Verstand und Ausdruck ist hier keine Rede; wenn's nur schnell weiter geht; wenn nur kein Stottern, kein Pausiren, kein Steckenbleiben; sonst gibt's freilich ein ernstes saures Gesicht. Mögen auch im Fluß der Rede, im Schnelltrapp oder Galopp des Lesens, hie und da Wörter verloren gehen oder verkehrt gelesen werden — man überhört's und übersieht's, um des sonstigen excellenten Lesens willen, um ja den trefflichen Leser nicht zu stören.

Schönschreiben.

Auf das Schreiben verwendet unser Lehrer ziemlich viel Zeit und beginnt diesen Unterricht nach dem ersten Jahr vom Eintritte an. Er gibt seinen Kindern doppelt linirtes Papier, mit welchem sie einzeln zu ihm an das Pult zu kommen haben. Daselbst schreibt er auf eine Zeile einen Buchstaben vor, welchen das Kind nachzumachen hat. Nachahmungstrieb oder Zufall, oder Noth müssen dem Kinde das Federhalten lehren; denn der Lehrer bekümmert sich darum nicht. Am nächsten Tage werden wieder andere Buchstaben vorgeschrieben; obgleich von einer, auch nur ähnlichen, Nachformung des ersten noch keine Rede seyn kann, und obgleich die Kinder keinen Buchstaben kennen gelernt. Daß die Kinder bei solchem Nachkritzeln der vorgeschriebenen Buchstaben sich eine eigene Manier erfinden, z. B. abwärts, statt aufwärts, links, statt rechts fahren, wird sich leicht erklären. Sind so die großen und kleinen Buchstaben durchgemacht und auch schon Sylben geschrieben worden, so erhalten die Kinder Vorschriften; die schwächern vom Lehrer geschriebene; die bessern gestochene und mit zierlichen Schnörkeln versehene. Später müssen die Schüler das an die Tafel Vorgeschriebene, und noch später Gedrucktes aus Büchern abschreiben, wobei denn auch das Ziel des Schönschreibens erreicht

ist. Hie und da werden die Schriften zur Einsicht gesammelt und was schlecht geschrieben ist, wird mit dicken Durchstreichungen verwüstet. An gehörige Abtheilung der Wörter u. dgl. wird gar nicht gedacht.

Rechtschreiben.

Lehrer X. hat von Jugend auf nicht viel auf das Rechtschreiben gehalten, und plagt auch seine Kinder nicht viel mit diesem Gegenstande. Das erste ist, daß die 3 Regeln auswendig erlernt werden; eben so muß jedes Kind sagen können, wann ein großer Buchstabe gesetzt wird, obschon die Schüler nicht wissen, was z. B. ein Hauptwort ist 2c. Hat nun der Lehrer damit das Fundament gelegt, so beginnt das eigentliche Diktandoschreiben. Der Lehrer diktirt aus einem Buche, ein größerer Schüler muß das Vorgesprochene buchstabiren und die übrigen Schüler müssen nachschreiben.

„Uebung macht den Meister, gilt bei unserem Lehrer, ganz besonders hier und durch beständige Uebung müssen es die Kinder so weit bringen, daß es ihnen zur Gewohnheit wird, die so oft vorgekommenen und vorbuchstabirten Wörter recht zu schreiben. Früher haben die Schüler des Lehrers X. z. B. von einem daß und das, wen und wenn, k und ck z und tz keinen Unterschied gewußt; jetzt aber bei dermaliger Rechtschreibirung, wo sie recht an Zeit und Ort sind, versäumt er nicht, ihnen darüber Regeln einzuprägen, als: „Nach einem Beistrich muß bei daß ein scharfes ß gemacht werden; sonst jedesmal ein rundes; eben das gilt auch von wen und wenn 2c.“ Nach einem Mitlaut kann kein doppelter Mitlaut kommen 2c. Und sollten dem einen oder andern nasenweisen Kinde die eingestreuten Regeln nicht suffiziren, und es z. B. fragen, warum es nicht schreiben dürfe: beckommen, so ist der Lehrer keineswegs verlegen; mit einem bündigen: „weil hier die Regel eine Ausnahme macht u. s. w.“ wird der Fragende abgewiesen. Sicherheit und Gründlichkeit im Rechtschreiben darf hier wohl nicht erwartet werden.

Sprache.

Mit diesem Gegenstande werden die Schüler unsers Lehrers am meisten gequält; sie müssen einen ganzen Qualm von

Regeln erlernen, wie diese in keineswegs geringer Quantität in der Sprachlehre vorkommen. Da der Sprachunterricht sich nur auf die dritte Klasse beschränkt, so kann man leicht denken, daß in demselben kein Zusammenhang und nichts Ganzes erzielt wird. Vor Allem muß sich der Schüler ins Gedächtniß durch Vor- und Nachsagen einprägen, was die Sprache ist, wie sie eingetheilt wird; was man unter Zeichen-, Bilder- und Blumensprache verstehe; was Grammatik, was Syntax sey ꝛc. Ich mußte mich wundern, wie die Kinder über derlei Befragungen nach dem gegebenen Schlagworte des Lehrers so ausführliche Definitionen hersagen konnten; noch mehr wundern mußte ich mich aber, als ich zu einem Kinde sagte, es solle mir ein zweisylbiges Wort nennen, und das Kind mir verlegen antwortete: „das haben wir noch nicht gelernt!“ Um eine Wortgattung von der andern zu unterscheiden, ist den Kindern eine gehörige Portion Regeln in nuce und in extenso gegeben worden, z. B.: wenn das Wort ein Hauptwort ist, kann man der, oder die, oder das; bei einem Eigenschaftsworte aber alle diese 3 Wörtchen vorsetzen; vor einem Zeitworte kann man ich, du, und er sagen u. s. w. Welche Sicherheit in Kenntniß der verschiedenen Wortgattungen dadurch gewonnen werde, mag man daraus ersehen, daß es zu einer befriedigenden Antwort gehört, wenn das Kind auf die Frage: warum dieses Wort ein Hauptwort sey, antwortet: „Weil es groß geschrieben ist“ u. s. f.

Daß z. B. Mann — männlichen, Frau — weiblichen, Kind — sächlichen Geschlechtes sey, wissen wohl die meisten Schüler; aber: „die Väter, die Brüder“ werden gewöhnlich von ihnen auch mit zu den weiblichen Wörtern gezählt, weil die Regula lautet: „Wo man die sagen kann, da ist es ein weiblicher Name.“

Um den Schülern auch von der Veränderung der Wörter etwas beizubringen, theilt man in unserer Schule vom Lehrer geschriebene Hefte aus, in denen Muster der Deklinationen und Conjugationen stehen, welche die Kinder Wort für Wort auswendig lernen müssen. Bringen es dabei nun einige Schüler so weit, daß sie diese Beispiele vom Anfange bis zum Ende fertig und schnell wie am Schnürle herrezitiren können, so ist man auf dem Höhepunkte des Sprachunterrichtes angekommen.

Kopfrechnen.

Dieser Zweig des Unterrichtes beginnt mit dem Einlernen des Einmaleins. Die größern Schüler müssen dasselbe wenigstens jede Woche 2mal am Schlusse der Schule durchperoriren, und außerdem es unter sich einüben durch Hülfe ihrer Einmaleins-Blättchen. Die Gewandtern exerciren und instruiren die Kleinen. Wenn einmal der Lehrer glaubt, daß seine jungen Leute das Einmaleins so ziemlich los haben, indem sie schon ohne Anstoß dasselbe von 1mal 1 bis 10 × 10 nach Herzenslust hersagen können, so wird nun zur verfänglichern, den Gründlichkeitspuls des Schülers stärker fühlenden Methode geschritten, dadurch, daß man auch außer der Reihe, bald da bald dort, bald vorne bald hinten fragt, z. B. wie viel sind: 2 mal 9; 7 mal 8; 4 mal 6. Wissen die Schüler nicht augenblicklich zu antworten, so geht ihnen der Lehrer mit Angeben von Vortheilen an die Hand, indem er ihnen z. B. sagt, daß sie nur bei 1 mal 6 anfangen sollen, wodurch sie dann schon auch auf 4mal 6 kommen werden. Bis hieher hält unser Lehrer X. diese Uebungen noch für kein Kopfrechnen, dieses beginnt erst wenn einmal mit Stücken, Ellen, Pfund, Gulden, Kreuzer u. s. w. gerechnet wird. Die Kinder müssen daher nach einer Tabelle auswendig lernen: der Gulden hat 2 halbe, 3 Zwanziger, 4 Fünfzehner. Wenn sie dieses einmal geläufig hersagen können, dann folgen wirkliche Uebungen und zwar zuerst mit 6 kr. 1 Stück 6 kr. was 40 Stücke? Die Kinder wissen, wenn es der Ordnung nach geht allerdings, daß der Gulden 10 Sechser hat; aber über eine so fürchterliche Aufgabe machen sie anfangs dennoch große Augen, bis ihnen der Lehrer endlich den goldenen Vortheil sagt, und an der Tafel zeigt: Man schneidet das letzte Ziffer weg — links sind dann Gulden, rechts Sechser u. s. f.

Auf solche Weise verfährt der Lehrer auch mit den übrigen Guldentheilen z. B. 1 Stück kostet 6 Pfennige; was kosten 160? Hiezu wird die Regel gegeben: Man schneidet das letzte Ziffer weg und theilt dann mit 4 ꝛc.

Solche und ähnliche Vortheile hat sich unser Lehrer 59 an der Zahl zusammen geschrieben; und kann bei allem Studiren und Nachgrübeln den 60sten Vortheil nicht auffinden.

In die Sechserrechnung wurden die meisten Beispiele gezogen z. B. 1 Stück 22 kr. was 30. Antw. 22 kr. sind 3 Sechser und 4 kr.; 30 Sechser machen 3 fl. 3mal genommen sind 9 fl., 30 und 30 ist wieder 1 fl. ꝛc.; also 11 fl. Sollte sich ein Schüler hiebei versteigen und etwa auf den Gedanken kommen 22 halbe Gulden zu rechnen, so ist sicher wenigstens ein strenger Verweis Lohn seiner Unachtsamkeit. Rechnungen wie z. B. mit 17 und wieder ungeraden Zahlen kommen nicht vor in dieser Schule, weil dazu alle 59 Vortheile des Lehrers nicht hinreichen.

Schriftlich Rechnen.

Dem schriftlichen Rechnen läßt Lehrer X. von seinen Schülern am meisten Zeit zuwenden; es vergeht kein Tag, ja keine Schulzeit, wo nicht gerechnet wird.

Der Anfang wird gemacht mit dem Zifferanschreiben; nämlich, der Lehrer schreibt die Ziffer von 1 bis 9 an die Tafel; diese müssen die Kinder auf ihren Schiefertafeln so lange nachmachen, bis sie wenigstens eher Ziffern als Buchstaben gleich sehen. Ist dieses zur Noth eingeübt, so beginnt das Nummeriren, worauf der Lehrer ein vorzügliches Gewicht legt. Er schreibt mehrere Ziffern neben einander an die schwarze Schultafel und sagt den Kindern, daß man von der Rechten zur Linken diese Ziffern zuerst eintheilen; je 3 zusammen nach den ersten 3 Ziffern unten, nach den andern 3 oben einen Strich anbringen müsse u. s. w. Mit Anschreiben und Anschreibenlassen kleiner Zahlen befaßt sich unser Rechnungsmeister nur ungern. Wenn's nicht immer Tausende und Millionen heißt, und die Zifferreihe nicht die ganze Länge der Tafel einnimmt, ist er in seinen Rechnungsstunden nicht vergnügt. Durch beständiges Vor- und Nachmachen bringen es die Kinder so weit, daß sie Billionen, Millionen aussprechen und abschreiben, aber nicht anschreiben können. Das Höchste, was der Lehrer in Bezug des Anschreibens hier und bei dem nächsten Rechnungsunterrichte betreibt, ist, daß er mehrere Ziffer nach einander sagt, sie dann auf obige Weise eintheilen und aussprechen läßt. Beim Zusammenzählen werden mehrere Zahlen von dem Lehrer an die Schultafel untereinander vorgeschrieben, welche die Kinder abschreiben und dann zusammenzählen lernen müssen;

die größern Kinder zählen vor, die andern nach u. s. f. Daß bei dieser Rechnungsmethode das Zählen mit und an den Fingern eine Hauptrolle spiele, und daß ein Kind, dem der eine oder andere Finger mangelte, oder das aus Nervenschwäche oder sonstiger Ungeschicklichkeit nicht im Stande wäre, mit den Fingern an beiden Händen zu operiren, im Rechnen so ziemlich zurückbleiben müßte, darf wohl nicht erst bemerkt werden. Ein praktischer Vortheil ist indeß hiebei nicht zu übersehen — die Förderung der Gelenkigkeit der Finger, welche dem Schüler als künftigen Violinspieler und der Schülerinn als künftigen Clavierspielerinn von wesentlichem Nutzen seyn wird.

Beim Vermehren muß natürlicher Weise das Einmaleins Alles thun, es heißt z. B. 5 × 8 und das Kind wird angehalten zu beginnen: 1 × 8 ist 8; 2 × 8 ist 16 ꝛc. bis es auf 5 × 8 kommt.

Beim Abziehen gilt der Grundsatz: Die Finger in Bereitschaft; rechts begonnen; von der untern Zahl gezählt bis man die obere hat; und so viele Finger man beim Zählen hineingebogen oder ausgestreckt, überhaupt gebraucht hat, so viel muß unter den Strich geschrieben werden u. s. w.

Das Theilen geht schwierig und langsam und wird so betrieben z. B. 4 in 13. 1mal 4 ist 4; 2mal 4 ist 8; 3mal 4 ist 12, also geht es 3mal. Ist dieses Rechnen so durchgeführt, so schreitet unser Lehrer zur Regeldetri über. Er schreibt ein Beispiel an die Tafel und sagt und zeigt den Kindern, daß man das 2te und 3te Glied mit einander vermehren und mit dem ersten theilen müsse. Die Kinder haben das so vorgemachte Beispiel sehr häufig nachzumachen, bis sie es gewöhnt sind, recht schnell dasselbe nachzumachen. Unterbricht hie und da der Lehrer mit der Frage: „Warum muß man das 2te und 3te Glied mit einander vermehren, so folgt die Antwort: weil es die Regel so vorschreibt. Die Beispiele, in denen es sich nur um Stücke handelt und nicht wohl um etwas Anderes handeln kann, werden vom Lehrer größtentheils aus einem Rechnungsbuche, wie sie im selben angesetzt sind, gegeben, und die Ausarbeitung wird deßhalb auch mit jener im Buche verglichen. So lange der Lehrer noch competirt und von Zeit zu Zeit translocirt wird; genügt ein und dasselbe Buch; bis sein Rechnungsschatz ganz erschöpft ist,

kommt er schon wieder an eine andere Schule, wo er wieder mit seinem wohlbekannten und nun theuer gewordenen Lebensgefährten von neuem beginnen kann. Ist er einmal fest stationirt und gedenkt er nun für immer auf dieser Stelle zu bleiben, so ist auch sein Einkommen jetzt der Art, daß er sich aller fünf oder zehn Jahr einen neuen Rechnungsgehülfen anschaffen kann; — die zu hunderten und sehr wohlfeil umgeboten werden.

Auch sogar Rechnungen bläuet unser Lehrer seinen Schülern ein, welche Glieder mit Brüchen enthalten. Er sagt ihnen, daß man mit der unter dem Striche stehenden Zahl die seitwärts stehende vermehre und die obere dazu zähle; daß man die vorne stehende zu der hintern schreiben und vermehren müsse, wie es im Rechnungsbuche vorkommt ꝛc.

Durch tägliche Uebung bringen die Kinder es wirklich dahin, daß sie einmal nach der gewöhnten Ordnung angeschriebene Exempel auch mit den schwierigsten Gliedern ausrechnen, aber nur unter beständiger Leitung und Hülfe von Seite des Lehrers oder eines schon gewandtern Schülers. Ich stehe aber dafür, daß unter allen keines im Stande ist, eine Aufgabe, wie z. B. man kauft sich 5 Ellen Tuch, wovon die Elle 2 fl. 30 kr. kostet; was wird man dafür bezahlen müssen? ohne Ansatz durch sich selbst zu lösen.

Gemeinnützige Gegenstände.

Dürfte man die Schulen bloß nach dem beurtheilen, was gelehrt wird, und müßte man nicht auch besonders das Wie? berücksichtigen, so würde die Schule unsers Lehrers X. wenigen nachstehen; denn von allen Schulgegenständen kommt in derselben mehr oder weniger vor. Ja er nimmt in seiner Schule auf die gemein- und sonders nützlichen Gegenstände um so mehr Rücksicht, als er den Glanz der Schule desto mehr zu erhöhen und sich die Note vorzüglich desto gewisser hoffen zu dürfen meint, je mehr die Schüler auch hier zu Hause sind, und weil er weiß, daß auch der Herr Inspektor bei der Prüfung der gemeinnützigen Gegenstände nicht's weniger als gleichgültig ist. Zum Behufe der richtigen Docirung dieser Lehrzweige, hat er gleich im ersten seiner Schuljahre eine von den herumgebotenen Essenzen aus allen Fächern des

Wissens zu Hande genommen, und aus ihr die Quintessenz für sich und seine Schule excerpirt. Auf wenigen Blättchen steht die Summa des Wissenswerthesten aus der Geographie, Geschichte, Naturlehre, Naturgeschichte, Sternkunde u. s. w.; diese werden, gleich den Rollen unter die Acteurs, unter die Schüler zum Auswendiglernen vertheilt. In der Geographie z. B., die ihm der Lieblingsgegenstand unter den gemeinnützigen ist, da hat er eine Menge geschriebener Zettelchen von diesem Gegenstande; z. B. auf einem alle Meere; auf einem andern alle Gebirge; auf einem dritten mehrere Städte mit ihrer Einwohnerzahl. In der Geschichte kommen Babylonier, Assyrer, Phönizier, Aegypter, Römer; die Bojer, Tassilo I. u. II., Ludwig der Bayer, Ludwig I., König von Bayern, die Verfassung, die königliche Familie, dem Kalender entnommen, Otto I. König von Griechenland u. s. w. vor. Und so in den übrigen Gegenständen.

b.

Die geistbildende, theoretisch-praktische Methode.

Frage.

Wie hat ein theoretisch-praktisch gebildeter Landschullehrer, der — wie gewöhnlich — allein die 3 Klassen zu unterrichten hat, zu verfahren, seine Schuljugend wieder theoretisch-praktisch in jedem Fache so zu unterrichten, daß jeder Mechanismus beseitigt — die Jugend nach dem Austritte aus der Schule nicht den Unterricht, z. B. im Rechnen, sogleich wieder vergißt, sondern auch in spätern Jahren nach den Grundregeln praktisch in Anwendung zu bringen im Stande ist?

Beantwortung.

Wollte der Schullehrer bei seinem Unterrichte bloß die Mittheilung von Kenntnissen und Geschicklichkeiten allein als Hauptzweck ansehen; wollte er neben der Entwickelung des Erkenntnißvermögens und aller Kräfte der ihm anvertrauten Schuljugend nicht auch die Erziehung derselben berücksichtigen, und sich diese als Hauptziel feststellen, so hätte er seine Aufgabe auf keinen Fall recht erfaßt.

Wollte er überdieß auch noch zufrieden seyn, wenn seine Schuljugend seinen Unterricht nur einmal aufgefaßt hat, mit oder ohne Nachdenken, umfassend oder einseitig, so würde er

den Zweck der Schule und des Unterrichtes nicht kennen oder verläugnen.

Die Schuljugend muß theoretisch-praktisch unterrichtet werden, d. i. sie muß zu klaren, deutlichen Kenntnissen geführt, und von der Wahrheit und Richtigkeit derselben ganz überzeugt werden, so daß sie von Allem, was sie erlernt hat, und was sie thut, den Grund angeben kann, und daß sie die errungenen Kenntnisse nicht nur innerhalb der Schulzeit, sondern auch in spätern Jahren bei vorkommenden Fällen durch sich selbst gehörig anzuwenden im Stande ist.

Kenntnisse, welche bloß mechanisch erlernt, und nicht mit dem Geiste erfaßt und verarbeitet worden, sind immer etwas Fremdartiges, und verlieren sich schnell wieder, so daß ihnen kein Werth beigelegt werden kann. Schüler, welche den Unterricht nur mit dem Gedächtnisse allein aufgefaßt haben, sind nur abgerichtet, aber nicht unterrichtet.

Wie wichtig muß daher einem Lehrer die Art und Weise seines Verfahrens beim Unterricht erscheinen! Wie groß sind die Forderungen, die in dieser Beziehung an einen Landschullehrer, der alle 3 Klassen allein versieht, gemacht werden! Er muß nicht nur alle Kinder in zweckmäßiger Thätigkeit zu erhalten wissen, sondern auch sogar das Bildungsbedürfniß jedes Einzelnen berücksichtigen, und dabei den allgemeinen Unterrichtsplan und die Gesammtheit seiner Schule nie aus dem Auge verlieren.

Das theoretisch-praktische Verfahren des Lehrers beim Unterrichte in jedem Fache bedingt: a. einen regelmäßigen Lehrgang, oder die Anordnung dessen, was gelehrt werden soll, und zwar vom Anfangspunkte bis zum Zielpunkte auf dem sichersten Wege; b. eine zweckmäßige Lehrform, oder die Art und Weise der Mittheilung oder des Vortrages; c. einen guten Lehrton, oder das persönliche Benehmen des Lehrers, durch das er seinem Unterrichte Leben und Interesse gibt, und endlich d. den geeigneten Lehrapparat, oder die Hülfsmittel und Materialen zur Erleichterung und Verdeutlichung des Unterrichtes.

Die Schule des Lehrers N. ist längst als eine vorzüglich gute Schule bekannt; er, der Lehrer lebt und schwebt aber auch in derselben. Er versteht es wirklich, seine Schüler in

jedem Fache gründlich zu unterrichten, so daß von ihnen Verstandessache richtig begriffen und verstanden; Gedächtnißsache genau, richtig und fest behalten, Kunstsache richtig und geschickt geübt werde.

Der Erfolg seines theoretisch-praktischen Verfahrens ist aber auch recht sichtlich an seinen Schülern wahrzunehmen. Was die Religion und Sittlichkeit betrifft, so haben diese Schüler den Unterricht hievon nicht nur mit dem Verstande begriffen und mit dem Gedächtnisse aufgefaßt, sondern, was die Hauptsache ist, auch ihr Herz ist davon durchdrungen, ihr Wille für's Höchste erwärmt.

Was die Kinder lesen, das lesen sie mit Verstand und Deutlichkeit, mit Ausdruck und Würde. Sie wissen ihre Sprache durch Grundregeln zu berichtigen, können schön und brauchbar schreiben; rechnen gründlich und anwendbar, kennen die weise Einrichtung der Welt und Natur, und sind auch von der Menschengesellschaft und deren gegenseitige Verbindlichkeit hinlänglich unterrichtet.

Es lohnt gewiß der Mühe das Verfahren dieses Landschullehrers nach den einzelnen Lehrfächern näher zu betrachten und zur Nachahmung für seine Amts-Collegen darzustellen, was nun hiemit als Bearbeitung des fraglichen Themas versucht wird.

A. Religion.

Der Lehrer N. räumt in seiner Schule der Religion die erste Stelle *) ein, und beschränkt die religiöse Bildung nicht

*) Die erste Stelle, nicht bloß, weil das Gesetz oder die Pädagogik ihr diese anweiset — sondern auch, weil die Religion in seinem Gemüthe die erste Stelle behauptet; weil sie ihm das Erste und Letzte, das Höchste und Tiefste, das Vorzüglichste und Heiligste ist, über welche ihm nichts geht, gegen welche er Alles für gering und unbedeutend hält, welche recht eigentlich das Leben seines Lebens — also auch des Schullebens ist.

Wem die Religion bloß die Prima ist, weil sie die Schulverordnung obenan stellt, also bloß die Prima in der Schule wegen des Gesetzes, und wer sie deßhalb bloß als Prima behandelt — wie flau und flach wie lau und lahm, wie mechanisch und todt, wie oberflächlich und geringfügig, wie kalt und trocken, wie gezwungen und widerwillig, wie lust- und freudenlos, wie armselig, wie elend, wie miserabel — aber daher auch wie frucht- und erfolgelos — da von und über Religion geredet werde, der weiß es leider nur zu gut, welcher Gelegenheit hatte, Hörer solchen Religionsunterrichtes zu seyn. Da ist bloß Religion und Religionsrede des Buch-

bloß auf die Unterrichtsstunden allein, sondern benützt auch jede Gelegenheit in den übrigen Fächern, um die Kinder von den Werken auf den Schöpfer hinschauen zu lehren, und sie auf seine Güte und Weisheit aufmerksam zu machen; kurz, er sucht die Religion mit dem ganzen Wissen, Empfinden, Wollen und Denken, und dem ganzen Leben der Kinder zu verweben.

I. Mit den Schülern der Vorbereitungs- und der ersten Klasse verfährt er auf folgende Weise.

1. Gottes Daseyn und seine Allmacht.

L. Kinder! welche Dinge nehmet ihr wahr, wann ihr im Freien aufwärts blicket?

Sch. Sonne, Mond und Sterne.

L. Was seht ihr um und neben euch?

K. Menschen, Thiere, Bäume ꝛc.

L. Wie heißt ihr das blaue Gewölbe über uns, an welchem ihr Sonne, Mond und Sterne wahrzunehmen scheint?

K. Firmament (Himmel).

L. Sehen wir die Thiere, Bäume u. dgl. auch am Himmel?

K. Nein! diese befinden sich auf der Erde.

L. Ist wohl der Himmel und die Erde von selbst entstanden?

K. Nein, Gott hat sie gemacht.

L. Muß Gott vieles können, weil er Himmel und Erde gemacht hat?

K. Ja, er kann Alles.

L. Glaubt ihr also, daß Gott auch alle Dinge im Himmel und auf Erde gemacht habe?

K. Ja, er hat gar Alles gemacht.

L. Seht Kinder! wenn Jemand etwas oder vieles machen kann, so sagen wir; er ist mächtig. Wie muß nun Gott seyn, der Alles machen kann?

K. Allmächtig.

---

staben, um des Buchstaben willen und vom Buchstaben — bloßes Gerede, weil geredet, bloße Lehre, weil gelehrt werden muß — todte Religion und tödtende Religionslehre, weil der Buchstabe nur gibt und bringt, was er geben und bringen kann, seiner Natur nach — Tod. O unglückliche Schulen, o unglückliche Jugend, o unglückliches Vaterland, wenn bloß in Gesetz und Katalog und Schule Religion obenan steht, in Herz und Ueberzeugung und Leben aber so tief unten, als wäre sie das Mindeste! —

L. Aus was hat Gott alle Dinge gemacht?

K. Aus Nichts.

L. Wenn nun Gott Alles kann, zu wem sollen wir uns're Zuflucht nehmen, wenn wir etwas bedürfen, und wenn wir im Unglücke sind?

K. Zu Gott.

L. Ja, liebe Kinder! so oft ihr ein Bedürfniß habet, so oft ihr im Unglücke seyd, jedesmal müßt ihr euch zu Gott wenden; denn er ist ja allmächtig, und kann immer und überall helfen.

L. Können wir Gott sehen?

K. Nein.

L. Warum nicht?

K. Weil er ein Geist ist.

L. Was sehen wir aber von ihm, das uns überzeugt, daß er ist?

K. Seine Werke.

2. Gottes Güte.

L. Liebe Kinder! wer gibt euch denn eure tägliche Nahrung und Kleidung?

K. Unsre Eltern.

L. Woher bekommen sie eure Eltern?

K. Von Gott.

L. Wie nennt ihr eure Eltern, die euch Speise und Trank geben?

K. Gute Eltern.

L. Wie müssen wir Gott nennen, der nicht nur euren Eltern, sondern auch allen Menschen Speise und Trank und Kleidung gibt?

K. Sehr gut, höchst gütig.

L. Wenn Gott nun so gut gegen uns ist, wie sollen nun wir seyn?

K. Auch gut.

L. Wie sollen wir gegen Gott uns verhalten?

K. Wir sollen ihn von Herzen lieben.

L. Was müssen wir aber thun, daß man von uns sagen kann, wir lieben Gott?

K. Seine Gebote halten ꝛc.

Wie nun Lehrer N. mit Behandlung der Eigenschaften: allmächtig und gütig verfährt, so verfährt er auch mit den übrigen Eigenschaften, und sucht auch noch überdieß den Kindern über jede Eigenschaft ein passendes Verschen einzuprägen z. B.

„Gott ist heilig. Was er thut,
Was er will ist, recht und gut.
Ich will auch von Sünden rein;
Immer gut und heilig seyn!"

So auf diese Weise führt der Lehrer N. seine Kleinen von sinnlichen zu übersinnlichen Gegenständen, von der Außenwelt in die innere, leitet so den Sinn des Kindes zum Höchsten, und sucht den religiösen und moralischen Sinn zugleich zu wecken.

Es werden dabei die Kinder in die nächsten Verhältnisse mit ihren Eltern, Geschwistern und Lehrern eingeführt, und lernen so auch selbst zu urtheilen, wie sie sich in dieser Beziehung zu verhalten haben; sie werden geübt in den vornehmsten Kindertugenden, wozu biblische und moralische Erzählungen benützt werden.

Hat der Lehrer N. mit seinen Schülern das bisher Erwähnte durchgeführt, und haben jene einen Begriff von Gott erhalten und ist ihr kindlicher Sinn mit Liebe zu demselben erfüllt, so weis't er sie zum Beten an, indem er ihnen beizubringen sucht, was beten heiße, und wie wir kindlich beten sollen.

Diese Anleitung zum Beten begründet er auf folgende Weise.

Kinder! wir haben schon so vieles von Gott gehört, und haben ihn als das höchste, beste und vollkommenste Wesen kennen gelernt, wir haben uns überzeugt, daß nur Er der Herr aller Dinge ist, und daß alles Gute nur von ihm allein kommen kann. Wenn wir nun unsre Gedanken auf diesen großen Gott richten, und in Liebe und Dankbarkeit mit ihm reden, so beten wir.

Weil uns der liebe Gott alles Gute geben kann, so müssen wir ihn darum bitten; weil er es uns gibt, so müssen wir ihm danken.

Der Lehrer hält jetzt die Kinder an, kurze Gebete zu sagen, z. B. Lieber Gott! laß mich recht viel Gutes lernen! Ewiger Gott! laß mich in den Himmel kommen &c.

Das Gebet des Herrn läßt hier der Lehrer N. allmählig einfließen, indem er anfangs aus jeder Bitte ein kleines Gebet macht, wodurch sich den Kindern für ihr Alter auch sogleich die angemessene Erklärung gibt, z. B. Lieber Vater! dein Reich laß zu uns kommen (Laß uns in den Himmel kommen!) Vater! gib uns täglich, was wir brauchen! 2c.

Nur durch Erfahrung wird man sich überzeugen, wie auf solche Art die Kinder mit Freude beten lernen, und mit welchem großen Interesse sie das schöne Vaterunser auffassen werden.

Nachdem bisher Gelehrten sucht der Lehrer N. seine Schüler dieser Klasse auch noch mit der Lebensgeschichte Jesu nach der einfachen Erzählung in Schmid's Gottbüchlein bekannt zu machen, und ermuntert sie auf jede Weise zur Nachahmung.

II. Die Schüler der zweiten und dritten Klasse unterrichtet der Lehrer N. zusammen und zwar auf folgende Art.

Die zweite Klasse hat als Lesebuch das alte, und die dritte Klasse das neue Testament. Lehrer N. behauptet, daß der Glaube nur dann fest begründet wird, wenn der Mensch im eigenen Leben und im Leben Anderer Gott gefunden hat, und benützt daher die biblische Geschichte dazu, die Kinder von dem sichtbaren Walten der Vorsehung zu überzeugen, und überhaupt in ihren religiösen und moralischen Gefühlen zu wecken. Die wichtigsten Glaubens- und Sittenlehren aus der biblischen Geschichte sucht Lehrer N. seinen Schülern ins Gedächtniß tief einzuprägen, besonders bei Gelegenheit der Abhandlung des Katechismus, zur Erhärtung der Religionssätze. (Wenn die zweite Klasse auch größtentheils zweckdienlich mit der dritten unterrichtet werden kann, so muß doch natürlicher Weise ein Mehr und Weniger hiebei eine Verschiedenheit bewirken).

Wenn Lehrer N. nach dem Katechismus unterrichtet, so läßt er einen Lehrsatz vorlesen, einmal oder mehrmal, erforscht jetzt durch Fragen, wie weit derselbe verstanden sey, und erklärt das Dunkle. Nach diesen werden seine Wahrheiten durch Bibelstellen, wie oben angedeutet, erhärtet, und auch durch Vernunftbeweise bestätigt, und zuletzt folgt die Anwendung.

Ja, der Lehrer N. versteht es wirklich, durch herzliche Ansprache und Ermahnung, durch Vorhaltung der Folgen dieser gezeigten Anwendung, durch deutliche Beispiele aus der bibl. Geschichte und dem Menschenleben, jeden Lehrsatz recht praktisch zu machen, und seine Schüler lernen wirklich auf diese Weise die Religion als eine treue Führerinn und schützenden, tröstenden Engel auf ihrem Lebensweg schätzen und verehren.

Ein kurzes katechetisches Beispiel von diesem Lehrer möge das Gesagte bestätigen.

L. Wie heißt der erste Glaubensartikel?

K. Ich glaube an Gott den Vater, den allmächtigen Schöpfer Himmels und der Erde.

L. Weil hier die Rede von einem ersten Glaubensartikel die Rede ist, so muß es mehrere geben?

K. Ja, es gibt im Ganzen 12 Glaubensartikel.

L. Wie nennt man diese 12 Artikel mit einem Worte?

K. Den Glauben an Gott.

L. Worin mag wohl die Ursache dieser Benennung bestehen?

K. In den Anfangsworten des ersten Artikels.

L. Seht Kinder! durch diese 12 Glaubensartikel bekennen wir unsern Glauben, und wir können sie daher auch mit einem Worte Glaubensbekenntniß nennen.

Die Apostel haben dieses Glaubensbekenntniß verfaßt; wie können wir jetzt dieses Glaubensbekenntniß noch bestimmter bezeichnen?

K. Das apostolische Glaubensbekenntniß.

L. Ich will euch jetzt jedes Wort des ersten Glaubensartikels erklären, und dann erfahren, wer sich dieses recht gemerkt hat.

Glauben heißt: bekennen oder für wahr halten;

Gott deutet auf das höchste Wesen;

Vater heißt: Ernährer und Erhalter;

Allmächtiger Schöpfer, der Alles aus nichts machen kann;

Himmel umfaßt alle erschaffenen Dinge ober uns;

Erde, schließt in sich alle Dinge bei, um und unter uns.

Im Katechismus kommt also die Frage vor: „Was ist das erste, das Gott für uns gethan hat?“

L. Für wen hat Gott Himmel und Erde erschaffen?

K. Für uns Menschen.

L. Was versteht ihr unter dem Worte: Gott?

K. Das höchste Gut, den Schöpfer Himmels und der Erde.

L. An welche Geschöpfe denket ihr, bei dem Worte: Himmel?

K. An die Geschöpfe ober uns.

L. Was für Geschöpfe erblicken wir ober uns?

K. Firmament, Sonne, Mond und Sterne.

L. An was denket ihr bei dem Ausdrucke: Erde?

K. An die Geschöpfe, die sich auf und in der Erde befinden.

Jeßt nennen die Kinder mehrere Geschöpfe.

L. Gab es eine Zeit, wo diese Geschöpfe alle noch nicht waren?

K. Ja, vor Erschaffung der Welt.

Jetzt nimmt der Lehrer die Schöpfungsgeschichte auf ähnliche Weise durch, und schreitet dann zur weitern Frage vor:

„Was lehrt uns Gott durch den Anblick des Himmels und der Erde?“

Auf diese Weise hat es mir eingeleuchtet, daß die Schüler des Lehrers N. den Augsburger-Diözesan-Katechismus v. Schmid, welcher nach so Vielen für Kinder allzu schwer seyn sollte, so leicht auffassen, verstehen und behalten.

Lehrer N. ist hier als eigentlicher Religionslehrer dargestellt; da aber in der Schule der Geistliche Katechet ist, so fragt sich, was in einem solchen Falle für eine Anforderung an den Lehrer gemacht werden kann.

Ohne mich ausführlich darüber auszusprechen, bemerke ich nur die Hauptpunkte, als Beantwortung.

1) Der Lehrer sey während des Unterrichtes in der Religion zugegen in der Schule und lerne von seinem Katecheten;
2) Der Lehrer arbeite dem Katecheten in die Hand und und lasse die Lektionen den Kindern fleißig einüben.
3) Er bleibe mit dem Katecheten immer im besten Benehmen.
4) Er verbinde mit jedem Fache so viel möglich Religion.

5) Er sey den Kindern in religiöser und moralischer Hinsicht Muster und Beispiel *).

B. Lesen.

Nur auf solche Art, wie unser theoretisch-praktisch gebildete Landschullehrer N. das Lesen in seiner Schule betreibt, läßt sich erkennen, daß die Kunst zu lesen nicht allein einen materiellen Nutzen habe, sondern daß sie, wenn sie recht gelehrt wird, mächtig auf die gesammte Bildung des Menschen wirkt, und daß daher dem Leseunterrichte, nach der Religion der erste Rang in der Schule eingeräumt werden müsse.

Lehrer N. theilt sein Verfahren bei Ertheilung des Leseunterrichtes in 3 Abschnitte, und zwar:

1) von der Aussprache und Kenntniß der Sprachlaute bis zum richtigen und geläufigen Wörterlesen;
2) von dem richtigen und geläufigen Wörterlesen bis zum logischen Lesen von Sätzen und größern Lesestücken;
3) von dem logischen Lesen bis zum ästhetischen Lesen.

a. Aussprache und Kenntniß der Sprachlaute und richtiges Lesen von Wörtern.

Der Lehrer N. huldigt der Lautirmethode, und weiß dieselbe sehr vortheilhaft und sicher anzuwenden.

---

*) Und wenn er gerade nichts lernte:

1) weil's nirgends in den Schulverordnungen steht: Wenn der Katechet kommt, hat der Lehrer zu gehen;

2) weil er den Katecheten liebt, und gerne bei ihm ist;

3) weil er Religion und Christi Wort gerne hört;

4) weil seine Gegenwart für die Kinder ermunternd ist;

5) daß er mit der eigentlichen Methode des Katecheten bekannt werde, und sehe, wie er nachhelfen soll;

6) aber nicht auf dem Catheder sitzend, und sehend und horchend, als wäre er der Präses und der Katechet der Promovent;

7) aber nicht schreibend oder lesend, oder mit etwas Anderem sich beschäftigend;

8) aber nicht an eine Wand sich lehnend und gähnend, oder beim Fenster hinaus Alles beachtend, was vorüber geht;

9) aber nicht mit Fragen und Antworten den Katecheten unterbrechend, oder mit beständiger Stille — und Ruhgebieten, oder mit Ohrfeigen —, die er hier und dort einem Schüler hinausschnellt u. s. w.

Zuerst läßt er sich von den Kindern allerlei Dinge vorsprechen oder nennen, z. B. Kind, Hund ꝛc. und berichtigt nach und nach ihre Aussprache. Jetzt frägt er z. B.: Was hört ihr am Ende des Wortes von Hun-d ꝛc., was für einen Laut hört ihr in dem Worte Bach, ein a oder ein u, u. s. w. „Der Reiter sitzt auf dem Gau-l ꝛc.

So werden auch Versuche gemacht mit den Lauten am Anfange, z. B. K-ind, B-ild.

Sind nun derlei Uebungen durchgenommen, so schreitet der Lehrer N. zur Buchstabenlehre, wobei er einen zweckmäßigen Setzkasten benützt. Er zeichnet die Buchstaben ihrer Entstehungsart gemäß an die schwarze Tafel, läßt sie von den Kindern mit denen im Abc-Täfelein und am Setzkasten vergleichen, wodurch die Kinder alle Aehnlichkeiten und Unterschiede der Buchstaben genau kennen lernen; z. B. i aus was besteht dieser Buchstabe, wo muß der Punkt seyn? ꝛc.

Sobald nur einmal einige Buchstaben gründlich erlernt, werden die Schüler schon im Zusammensetzen leichter Sylben geübt, z. B. in, am ꝛc. Die Kinder sind jetzt schon voller Thätigkeit; sie wiederholen am Setzkasten die erlernten Buchstaben, suchen dieselben im Täfelein auf, bilden daraus leichte Sylben, und so geht es von Tag zu Tag immer mit Erlernung eines oder zwei neuer Buchstaben, bis dieselben alle erlernt sind.

Wenn jetzt der Lehrer N. die an dem Setzkasten aufgestellten Sylben lesen läßt, so hält er die Kinder an, fest auf diese Sylben ihre Augen zu richten, und nimmt ein Blättchen Papier oder ein Büchlein und verdeckt die Buchstaben der Sylbe bis auf den ersten; nach und nach aber läßt er auch diese sichtbar werden, z. B. a-lt u-lm ꝛc.

So verfährt er auch bei schwierigern Sylben, und wenn er viele Uebungen der Art durchgenommen, lehrt er seine Kinder auch die großen Buchstaben, indem er diese neben die kleinen, schon bekannten, stellt, z. B. aA, uU ꝛc. Daß dieser Lehrer hiebei einen ganz weisen Stufengang beobachtet, wird man sich leicht vorstellen können.

Hat er nun auch schon häufige Uebungen mit einsylbigen Wörtern angestellt, so lehrt er die Dehnung und Schärfung

der Sylben und läßt mehrsylbige Wörter bilden, zusammenlesen und wieder zergliedern ꝛc.

Endlich folgen noch Uebungen im Lesen unechter schwieriger Buchstaben, als y, c, q, ph ꝛc., und es beginnt das eigentliche langsame Lesen im Gottbüchlein.

Kommt den Kindern im Lesen ein schwieriges Wort vor, so sagt es der Lehrer ihnen nicht vor, sondern läßt sie denken und suchen, bis sie es selbstthätig herausbringen. Auch sucht er ihnen jetzt gelegenheitlich die Unterscheidungszeichen kennen zu lernen.

Beim Lesen macht der Lehrer N. keinen gemächlichen Zuhörer; er ist stets bedacht, daß die Kinder:

1) jeden Laut vollkommen, rein und richtig aussprechen;

2) daß sie das Wort nicht bloß nach seinen Umrissen zu errathen suchen;

3) daß sie bei mehrsylbigen Wörtern die Sylben ganz deutlich von einander unterscheiden und richtig ausdrücken.

Durch Erfahrung belehrt, setzt unser Lehrer dieses Wörterlesen lange fort, weil sonst, wie er sagt, die Kinder später noch eine Menge Anstöße im Richtiglesen finden. Auf das Auffassen des Sinnes darf erst dann beachtet werden, wenn die Kinder sicher die Wörter und Sylben lesen, weil sie sonst dem Sinne nach gern das Wort oder die Sylbe errathen wollen.

b. **Wo das Lesen mit Verstand und Ausdruck beginnt, da fängt auch der zweite Abschnitt des Verfahrens unsers Lehrers N. an.**

Das wahre Lesen, sagt er, besteht nicht in dem Aussprechen der Worte, sondern im Auffassen der Gedanken. Dieses sucht er auf folgende Weise bei seinen Kindern zu erzielen.

Er läßt z. B. einen Satz lesen, und wenn er glaubt, daß dem Kinde dieser Satz nicht ganz deutlich und verständlich ist, so nimmt er zu der ihm eigenen Gewandtheit des Zergliederns Zuflucht; er stellt hiebei so passende und bestimmte Fragen, daß die gelesenen Sätze als unumgängliche Antworten erfolgen müssen, und weiß auf solche Weise die Kinder dahin zu bringen, daß sie das Gelesene mit ihren eigenen Worten geben können. Und dieß ist die Hauptsache; denn nur, was wir

in unsere Form gleichsam neu umschaffen können, das verstehen wir ganz.

Ebenso verfährt er auch bei ganzen Lesestücken; er läßt zuerst das Ganze in seinen einzelnen Gedanken erfassen, und dann wieder im Zusammenhange überschauen. Dadurch lernen aber auch seine Schüler richtig denken und beurtheilen, bilden ihre Sprache und üben sich zur Verfertigung von Aufsätzen vor.

Wenn nun auf diesem Wege die Schüler das Einzelne und das Ganze des Gelesenen verstehen, so steht der Lehrer N. beim dritten Abschnitte besprochener Lese-Methode, nämlich beim

c. ästhetischen Lesen.

Er verlangt hier von seinen Schülern richtige Accente, wohlklingende Melodie und Verstandes-Absetzung, was aber nur von dem gefordert werden kann, der versteht, was er liest. Folgende Grundsätze regeln sein Verfahren:

1) er wählt anfangs kurze leichte Sätze, und läßt diese in andere Redeformen bringen, z. B.: Die Sonne scheint warm. Wenn doch die Sonne warm schiene! Scheint die Sonne ꝛc.;

2) er haltet strenge auf Beobachtung der Unterscheidungszeichen;

3) bei zusammengesetzten Sätzen läßt er zuerst den Hauptsatz herausfinden, diesen mehr bezeichnen, und die übrigen fließend dann verbinden;

4) er läßt einen Satz, ein Lesestück, recht oft lesen, mit der Meinung, daß es mehr fruchtet, wenn ein Satz zehnmal, als wenn 10 Sätze einmal im leiernden Schulton gelesen werden;

5) er liest oft selbst vor, oder läßt es ein schon besser lesendes Kind thun;

6) er gibt täglich seinen Schülern einen Abschnitt zum Lesen und Ueberdenken auf;

7) er läßt nach allen Bemerkungen und Fragen ꝛc. das Ganze nochmal im Zusammenhange ohne Unterbrechung lesen, damit seine Schüler den Gesammteindruck des Ganzen empfangen;

8) er benützt auch die Leseübungen, wo es thunlich ist, um seine Schüler mit dem Bau der Sprache und ihrer Re-

geln und eben so der Rechtschreibung bekannt zu machen, z. B. Warum ist dieses Wort so geschrieben? In welcher Endung steht dieses Wort? rc.

C. Schönschreiben.

Die Art, das Schreiben, wie häufig geschieht, nur auf mechanischem Wege zu lehren, ist nicht die Sache unsers praktischen Landschullehrers N. Die Kinder werden bei ihm angehalten und geübt, die Form der einzelnen Buchstaben nach ihren Bestandtheilen und nach ihrem Entstehen, mit dem Geiste dauernd aufzufassen, ihr Unterscheidendes deutlich zu erkennen, und die Hauptsache einzusehen, was zur Schönheit der Handschrift gehört.

Er theilt seinen Unterricht in 2 Stufen, nämlich in Vorübungen und eigentliches Schreiben.

Bei den Vorübungen sind die Kinder mit Schiefertafeln versehen. Der Lehrer zeigt ihnen, wie sie den Griffel halten müssen, und damit sie eine Sicherheit bekommen, läßt er sie dieselben weglegen, und auf ein Wort wieder schnell fassen.

Es wird z. B. ein Punkt an die schwarze Tafel gezeichnet, und die Kinder müssen diesen zuerst auf der Wandtafel, dann auf ihren Schiefertafeln nachahmen. So macht er es auch mit 2, 3 Punkten neben, untereinander und läßt sich immer die Stellung angeben. Dasselbe Verfahren beachtet der Lehrer auch mit den Linien; er zieht z. B. von einem Punkte zum andern eine Linie, verbindet mehrere Punkte, z. B. △, fordert bald zwei wagrechte unter, bald senkrechte neben einander, verbindet sie zu Figuren, und läßt immer Alles genau erfassen, so daß die Kinder auch ohne Anschauung das Gewünschte zeichnen können.

Nach vielen solchen Uebungen beginnt der eigentliche Schreibunterricht.

Die Kinder haben hinlänglich Raum in ihren Bänken, und werden prächtig dressirt, wie sie beim Schreiben zu sitzen haben, und wie sie die Federn halten müssen; auch sind sie mit weit doppelt linirten Heften versehen, in welchen außer den gewöhnlichen Linien auch noch Durchschneidungslinien schief gezogen sind, wegen der richtigen Lage der Buchstaben,

z. B.

Der Lehrer schreibt einen Buchstaben, der gelernt werden soll, an die schwarze Tafel, welche ebenfalls mit Linien versehen ist, z. B.

Lehrer: „Betrachtet dieses Zeichen genau! wie viele Striche habe ich dazu gebraucht? Was ist der erste für ein Strich, ein feiner oder ein starker? Seht den ersten und dritten heißt man gewöhnlich Haarstrich, wegen seiner Feinheit, den andern aber Grundstrich, weil er gleichsam der Grund, die Hauptsache vom Buchstaben ist. Seht mir zu; fahre ich beim Haarstrich auf oder abwärts, schief und wagrecht; gerade oder krumm? Von der Linken zur Rechten? Wie manigfaltig hiebei dies Gespräche zwischen unserm Lehrer und seinen Kindern sind, ist zu bewundern.

Um seine Kinder zu überzeugen, daß die Grundstriche etwas schräger stehen sollen, daß sie gehörig mit Haarstrichen zu verbinden sind, und alle Grundstriche eine gleiche Höhe, gleiche Dicke und eine gleiche Richtung haben müssen, macht er nach diesen Absichten z. B. ein

und läßt sich das Fehlerhafte, aber auch das Richtige angeben.

Auf solche Art werden nun die kleinen, und später auch die großen Buchstaben durchgemacht, ohne zu eilen. Zuerst kommen die kleinen kurzen, dann die halblangen, dann die ganz langen Buchstaben, dann erst die großen nach ihrem Entstehen.

Bis hieher wird aber Alles noch auf der schwarzen Tafel und auf Schiefertafeln geübt, obschon oben eines Heftes erwähnt ward.

Ist dieser Zeitpunkt, in Hefte zu schreiben, eingetreten, und sind auch schon die Unterscheidungs- und Zahlzeichen eingeübt, so läßt der Lehrer N. seine Schüler vor sich kommen. Er bildet ihnen in ihr Heft einige Buchstaben vor, zeigt ihnen, wie durch einen stärkern Druck die Grund- und durch einen sanfteren die Haarstriche zu machen sind.

Haben sie so die gehörige Anweisung erhalten, so gehen sie an ihren Platz, und schreiben ganz langsam das Vorge-

machte nach. Später wird den Kindern von dem Lehrer an die schwarze Tafel deutlich vorgeschrieben, was diese sorgfältig nachschreiben müssen; noch später erhalten sie Vorlegeblätter und Vorschriften vom Lehrer selbst geschrieben.

Wie thätig unser Lehrer bei dem Schreibunterrichte ist, mit Handführen, Linienziehen, Ermuntern und Loben, Vorschreiben und Verbessern, und wie stufengemäß er von Buchstaben zu Sylben 2c. fortschreitet, wird man am leichtesten begreifen, wenn man die schönen deutlichen, reinen Schriften seiner Schüler zu Gesichte bekommt.

D. Rechnen.

Nur durch Handhabung einer zweckmäßigen Methode kann der doppelte Zweck dieses Gegenstandes erreicht werden, nämlich die Bildung des Geistes und die Bildung für's praktische Leben. Nichts ist so leicht und schnell vergessen, als das Rechnen, das bloß auf mechanischem Wege erlernt wurde. Es muß daher ein großes Gewicht auf die Unterrichtsweise in diesem Fache gelegt werden.

Wie behandelt wohl hierin der Lehrer N. seine Kinder?

Auf die zweckmäßigste Art, wie aus folgender Darstellung erhellen mag.

Kopfrechnen mit Tafelrechnen verbunden.

Der Lehrer sucht vor Allem das Zahlensystem zu begründen, und lehrt Zahl und Ziffer genau unterscheiden durch geistige Anschauung der ersteren, z. B.

Der Lehrer klopft mit einem Stäbchen auf die Bank und fragt, wie oft habe ich geklopft?

K. 1mal, 2mal 2c.

Dieß setzt der Lehrer N. voraus, daß seine neueintretende Schüler, wenigstens mechanisch etwas zählen können.

Jetzt zeigt er 1 Buch, 2, 3 2c., um so die Kinder die Zahlen bis 10 richtig angeben zu lehren. Sind nun einigemal solche Vorübungen durchgemacht, so macht der Lehrer an die schwarze Tafel nach und nach die sogenannte Einheitstabelle:

mit |	oder .		bis 10.
||	. .		
|||	. . .		
||||	. . . .		
|||||	. . . . .		

Auf den ersten Strich deutend spricht er: „das ist ein Strich", die Schüler sprechen es nach — „das ist ein Punkt." Das sind zwei Striche, zwei Punkte ꝛc., so bis zehn. Dieß wird oft und so lange getrieben, bis die Schüler den Ueberblick haben, schnell angeben zu können, wo z. B. 2, 5, 7 stehen, was der Lehrer durch Fragen erfährt.

„Macht 3 Striche auf eure Tafel; 2 Punkte daneben, 6 Striche, 4 Punkte ꝛc."

Die Einübung dieses Zehnergesetzes ist für das ganze Rechnen entschiedene Hauptsache, und daher geht unser Lehrer N. nicht eher davon ab, bis es ganz und in allen seinen Theilen richtig erfaßt ist. Die Kinder müssen im Stande seyn, auf- und abwärts zu zählen, und auch eine Zahl innerhalb 10 wieder in seine Einer zu zerlegen; z. B. „Was folgt auf eins? was auf zwei? vor 9 kommt was? vor 8!" Was steht zwischen 6 und 4, 3 und 1 ꝛc. Der wievielste Strich oder Punkt ist dieß?" Der Lehrer zeigt z. B. auf die 11 Striche und sagt: das sind zwei Striche, oder 2mal ein Strich 5 Striche oder 5mal 1 u. s. w.

Jetzt werden 10 Striche der Reihe nach vorgemacht und der Lehrer nimmt ein Linial oder ein Stäbchen und theilt die 10 Striche in zwei Parthien, z. B. 4 und 6, 5 und 5, 3 und 7 ꝛc. bis es vollkommen klar ist; auch 3 kleinere Zahlen läßt er sich versuchsweise angeben, z. B. 3 und 5 und 2 ist 10 ꝛc.

Mit Nutzen werden hiebei die Finger der Kinder angewendet, und was vorher Anschauung ist, muß auch auswendig erlernt werden.

Da der Lehrer N. das Kopfrechnen mit dem Zifferrechnen immer zu verbinden sucht, so ist es einleuchtend, daß er bei den bereits angedeudeten Uebungen auch das Zifferkennen und Zifferschreiben nicht außer Acht läßt. Neben den Strich setzt er das dafür geltende Ziffer, z. B. II = 2 III = 3 und sagt: „das ist die Zahl 2 und das ist die Ziffer 2 ꝛc., oder umgekehrt, das ist die Ziffer 3 und die Zahl 3. Fragen: „Mit welcher Ziffer gebet ihr die Zahl 6 an?" ꝛc.

Zur Uebung werden bald Striche angegeben, die mit Ziffern auszudrücken sind; bald werden Ziffer angeschrieben, welche mit Strichen in Einsern aufzulösen sind ꝛc.

So übt der Lehrer auch das Zählen mit Zehnern, und

von 10 auch mit Einern bis Hundert, Alles mittelst Darstellung von Strichen, in Strichen, in welche Uebung so viele Abwechslungen gelegt werden, als nur immer möglich ist, z. B. 80, 81, 82 ꝛc.

80, 90, 100; 1, 11, 21, 31, 84, 74, 64 ꝛc.

14 besteht aus einem Zehner und 4 Einheiten ꝛc.

Die Kinder wissen sich so leicht in diese Uebungen zu finden, da sie schnell sich an ihre gründlich erlernte Einertabelle erinnern, und im Anschreiben dieser Zahlen geht es ebenfalls recht schnell voran, sobald der Einheit- und Zehnerplatz richtig und sicher erfaßt ist. Veränderungen, welche der Lehrer N. bei diesen Uebungen eintreten läßt, sind:

1) er schreibt Zahlen vor, und läßt sich sagen, wie viele Ziffer, wo stehen sie, was gelten sie am ersten, was am zweiten Platze;

2) er läßt sich Zahlen durch Zifferversetzung verändern, z. B. 21—12. 23—32 ꝛc.;

3) er diktirt den Kindern Zahlen nacheinander, später untereinander u. s. f.

Bis hieher geht es ganz langsam aber sicher, und deßhalb geht es um so schneller und leichter. Jetzt schon beginnt das Zusammenzählen, erst im Kopfe, dann schriftlich, z. B. 10 u. 4. 5 × 6, 8 × 9 ꝛc.

Fragen: „Wie viel ist 7 und 5?

Antw. 7 und 3 ist zehn u. 2 ist 12 ꝛc. 24 u. 8. 2 u. 4 Einh. u. 8 Einheiten, wieder ein Zehner u. 2 Einheiten, also 30 u. 2 = 32.

Bei größeren Zahlen wurde ähnliches Verfahren beobachtet, z. B. 40 u. 50. 40 besteht aus vier, 50 aus 5 Zehnern 4 und 5 ist 9, also 9 Zehner 90. — Das Zusammenzählen wird bis zur vollkommenen Geläufigkeit fortgesetzt, mündlich und schriftlich, und dabei mußte auch das Anschreiben mehrsylbiger Zahlen mit eingeflochten werden, 100—1000.

Wie hier beim Zusammenzählen, so verfährt der Lehrer N. auch beim Abziehen, Vermehren und Theilen mit seiner Jugend ganz praktisch (anwendbar) und geistbildend. Die mannigfaltigen Veränderungen und Anweisungen, welche hiebei vorkommen, sind nicht alle leicht aufzuzählen, nur einige Andeutungen mögen dieselben erkennen lassen.

Er läßt zuerst an den Zahlen bis 10 die Einer wegziehen
10 — 1 = 9; 9 — 1 = 8 rc.,
dann 2, 3 rc;
so auch von größern Zahlen.

Lehrer: 13 — 4?

Schüler: 13 — 3 ist 10, weniger 1 ist 9.

Lehrer: Ziehet 54 von 83 ab!

Kind: 83 ist 50 und 33, also 50 weg, bleiben noch 33; noch 3 weg, 30; noch 1 weg = 29.

Schriftliches Beispiel 430
28

8 Einer können von 0 Einer nicht abgezogen werden, daher zerlegt man die 3 Zehner in 2 und 1 Zehner; 1 Zehner hat 10 Einer; 8 Einer von 10 Einer bleiben 2 Einer rc.

Recht deutlich:

$$\begin{array}{rcrcr} 400 & - & 20 & - & 10 \\ - & - & 20 & - & 8 \\ \hline 400 & - & 0 & - & 2 \end{array}$$

Beim Vermehren leitet er die Kinder dahin, daß sie die Produkte der Grundzahlen von allen Seiten betrachten lernen und so bis in das Einfachste wieder zurückschauen, z. B. 8mal 5 ist 40 — 5 × 8 ist 40. 8 Einer 5 mal genommen gibt 4 Zehner oder 40 u. s. w.

2 mal 28 = 2 mal 2 Zehner, 2 mal 8 Einheiten rc.

So verfährt er auch schriftlich, z. B. 4 mal 346

$$\begin{array}{rcrcr} 300 & \times & 4 & = & 1200 \\ 40 & \times & 4 & = & 160 \\ 6 & \times & 4 & = & 24 \\ \hline & & & & 1384 = \end{array}$$

Beim Theilen bedient er sich wieder der Striche, welche die Sache recht anschaulich machen. Er sagt z. B.: seh't hier 6 Striche! wie oft kann ich 3 davon wegnehmen rc.

„In welcher Zahl ist 6 viermal enthalten?“

3 in 60. — 3 in 6 Zehner ist 2 Zehnermal oder zwanzigmal enthalten.

4 in 120. Der 4te Theil von 12 Zehner ist 30.

Schriftlich: 4 in 428, aufgelöst und verdeutlicht:

400 : 4 = 100
20 : 4 = 5
8 : 4 = 2
107

Durch solche Behandlung weiß unser Praktiker seinen Schülern sehr viele und nützliche stille Beschäftigungen darzubieten.

Hier beginnt er nun mit den Rechnungsarten ungleich benannter Zahlen, welche so vortheilhaft für Kinder gelehrt werden, wie die bisher geübten.

Mit Brüchen zu rechnen ist es keine gar so schwere Aufgabe, wenn man in das ganze Wesen derselben eingeweiht ist, sagt unser Lehrer, und auch diese Art Rechnungen sind in seiner Schule nicht unbekannt. Er macht es recht einleuchtend und anschaulich, wie das Ganze in mehrere Theile zerlegt oder gedacht werden kann, z. B. einen Apfel in 2 Theile, so einen Stab, eine Linie an der Tafel ꝛc. Haben die Kinder den Begriff erfaßt vom Zähler und Nenner, und wissen sie die letztern gleichnamig zu machen, so ist alle Schwierigkeit gehoben.

Beim Zusammenzählen dringt er darauf, daß zuerst gleiche Nenner hergestellt werden, was er an der Tafel versinnlichet und sagt dann, daß es jetzt ein gewöhnliches Zusammenzählen sey, z. B. 3 u. 4 Aepfel sind 7 Aepfel, 3 u. 4/9 sind 7/8 u. s. w.

Dasselbe gilt vom Abziehen, Vermehren und Theilen.

Bei Behandlung der Regeldetri und des Ketten-Ansatzes, auf jene gestützt, arbeitet unser Lehrer dahin, daß seine Kinder von selbst den Ansatz auffinden, daß sie das Meiste, wenn auch auf Umwege, doch durch sich selbst, nach dem bisher Erlernten vollziehen, und sich nur durch allmählige Hinleitung von selbst Vortheile und Abkürzungen auffinden. Rechnungen, welche von den Kindern nicht mit dem Verstande aufgefaßt und begriffen werden können, haben für sie auch keinen Werth.

In dieser besprochenen Schule des Lehrers N. werden alle Regeln, wie gesagt, aus Beispielen herausgezogen, und daher ist es bei den Kindern die Manier, zu suchen, und zu denken, bis sie die Auflösung selbst gefunden. Auch muß eine Aufgabe öfters und auf mannigfaltige Weise gelöst werden

nach dem Grundsatze: „Besser von einer Aufgabe zehnerlei Auflösungen, als 10 Aufgaben nach einer und derselben Art.

Wenn das Rechnen auf solche Art von einem theoretisch-praktisch gebildeten Lehrer gelehrt wird, so muß es bei den Schülern dahin kommen, daß sie wenigstens mittels der 4 Spezien im Stande sind, auch in spätern Jahren noch die im gewöhnlichen Leben vorkommenden Beispielen richtig zu berechnen.

E. Sprache (Aufsatz).

Lehrer N. ertheilt hierin seinen Schülern so viel, als ihnen zum richtigen und deutlichen Gedankenausdrucke, und zum sicheren Verstehen des Gesprochenen und Geschriebenen nothwendig ist, und beobachtet folgendes Verfahren:

Er hält seine Schüler bei jeder Gelegenheit an, gern, deutlich und richtig zu sprechen; dieß ist vorzüglich der Fall beim Leseanfang, wo eigentlich auch der Sprachunterricht in seinen Elementen beginnt, indem hiebei auf die richtige Aussprache der Laute, Sylben und Wörter gedrungen werden muß.

Wenn es aber an der Zeit ist, den Sprachunterricht noch besonders zu lehren, so macht er seine Kinder vor Allem mit der Verschiedenheit der Wörter bekannt, indem er z. B. einen Satz an die Tafel schreibt: „Gott hat Himmel und Erde erschaffen,“ und fragt: Von wem ist hier die Rede? was ist davon gesagt? Welche Wörter sind hier die Bedeutungsvollsten? Seht, solche wichtige Wörter, welche uns etwas nennen, heißen wir Hauptwörter oder Nennwörter. Wer kann mir jetzt ein Hauptwort angeben? Wer findet in seinem Buche eines? u. s. w. Es werden nun Uebungen mit Aufschreibung und Ordnen verschiedener Namen angestellt, und dieß ist auch die anfängliche Anleitung zum schriftlichen Darstellen seiner Gedanken.

Jetzt werden die Kinder angehalten, an den Dingen Merkmale aufzusuchen, wodurch sie sich von einander unterscheiden, z. B. rund, viereckig, lang, kurz, und somit werde der Begriff eines Eigenschaftswortes entwickelt. Uebungen werden mündlich und schriftlich gefordert.

Auf solche Weise müssen die Kinder jedes andere Wort

in Sätzen auffinden lernen, vorläufig aber nur die wichtigern, und erst später nach vielen Uebungen die übrigen.

Die ganze Eintheilung des Lehrers N. ist sehr einfach. Seine Kinder wissen lange nur die Namen: Gegenstandswörwörter, Aussagewörter und Bestimmungswörter, und erst später lernen sie von selbst den Unterschied oder die Arten derselben kennen, sobald sie nämlich schon im Stande sind, ordentliche Sätze zu bilden.

Um die Kinder mit der Bildung der Wörter bekannt zu machen, schreibt der Lehrer z. B. ein Wort an die Tafel: Haus, und frage, ob sie auch angeben können, woher dieses Wort komme, mit dem Anhange, daß ein solches Wort, welches von keinem andern herstammt, ein Stamm oder Wurzelwort genannt wird, und daß man aus einem solchen wieder andere bilden könne, als Häuslein, häuslich rc. Ebenso macht er auf zusammengesetzte Wörter aufmerksam, und läßt recht viele Aufgaben davon machen.

Als Einleitung zur Abänderung der Wörter schreibt er eine Reihe Wörter an die Tafel, aus denen sich durch Veränderung ein Satz bilden läßt, z. B. der, Lehrer, loben, heute, der, fleißig, Schüler. Durch einige Anleitung wissen die Kinder diesen Satz zu bilden, und so müssen sie dann Rechenschaft geben, was sie an den Wörtern gethan haben. Es versteht sich, daß zuerst nur auf eine Art der Veränderung, z. B. Beugung, aufmerksam gemacht wird, und daß viele Uebungen mündlich und schriftlich angestellt werden, ehe zu einer andern Art geschritten werde. Wie er zur Befestigung und Gründlichkeit des Gelernten in dieser Beziehung auch das Lesen benützt, ist schon an Ort und Stelle erwähnt worden.

Da alles Wörterkennen und Verändern ohne Anwendung keinen Werth hätte, so legt der hier unterrichtende Lehrer ein noch größeres Gewicht auf die Verbindung mehrerer Wörter zu einem Satze rc.

Der Lehrer kommt hiebei auf das Frühere zurück, indem er aufmerksam macht, daß wir in einem Satze von Etwas reden, z. B. die Sonne scheint, und daß wir davon etwas angeben oder aussagen.

So leitet er seine Schüler durch mündliche und schriftliche Beispiele darauf hin, daß sie den Gegenstand und die Aussage

deutlich und richtig von einander unterscheiden lernen. Ebenso weiß er sie durch Beispiele auf das Zielwort und Zweckwort hinzulenken und bei ihnen den richtigen Begriff davon zu begründen. Fruchtbringend wird auch hier das Lesen benützt, z. B.: Suchet in dem gelesenen Abschnitte, und zwar im ersten Satze, das Gegenstandswort; das Aussagewort; das Zielwort ꝛc. Schriftliche Aufgaben werden etwa bearbeitet:

Zu Subjekten passende Prädikate und umgekehrt; Sätze, welche durch ein Zielwort zu ergänzen sind ꝛc. Bei solchen Uebungen muß von den Kindern über alles früher Erlernte Rechenschaft abgelegt werden, z. B. Abänderung, Beugung, Steigerung. Besonders werden sie hiebei über den richtigen Gebrauch der Endungen ꝛc. belehrt, doch so, daß sie immer die Regeln aus angeschriebenen oder gelesenen Sätzen selbst finden, und bei fehlerhaften Sätzen dieselben richtig anwenden können.

Unser Lehrer hält seine Kinder sehr zweckmäßig an, die Sätze umzustellen, z. B.

Ich habe dir ein Kleid geschenkt,
ein Kleid habe ich dir geschenkt,
dir habe ich ein Kleid geschenkt ꝛc.,

oder sie mit andern Worten auszudrücken; oder sie in eine andere Redeform zu bringen; oder sie der Zeit nach zu verändern ꝛc.

Endlich werden auch noch Uebungen im Verbinden mehrerer Sätze untereinander vorgenommen, und sodann folgen Versuche im eigenen Gedankenaufsatze ꝛc.

Hiebei läßt der Lehrer seine Kinder mehrere an sie gestellte Fragen so beantworten, daß in der Antwort die Frage wiederholt wird, z. B. Was ist nützlicher für den Menschen, das Schaf oder der Hase?

Antw. Das Schaf ist für den Menschen nützlicher als der Hase. Später aber werden auch Fragen gestellt, die nur mit Nachdenken beantwortet werden können, z. B. Wie müssen sich Kinder in der Schule verhalten, u. s. w.?

Weiters läßt dieser Lehrer seine bis daher geführte Schüler leichte Beschreibungen machen, indem er z. B. ein Wort an die Tafel schreibt, und sie dann suchen läßt, was sie davon

anzugeben wissen, etwa die Form, den Nutzen &c., z. B. Haus, Stadt &c.

Um die Kinder im Auffassen und Wiedergeben des Erzählten zu üben, benützt unser Lehrer jede Gelegenheit, und, wo er dann recht eigentlich diese Uebungen betreibt, erzählt er eine einfache Geschichte und zwar mit abwechselnden Redensarten, damit sich die Kinder nicht so fast an die Worte, als an die Sache halten.

Diese kleinlich scheinende Klugheit unsers Lehrers ist von größtem Nutzen, und es ist eine Freude, wenn man seine Schüler die Erzählung wieder geben hört in mannigfaltigen Ausdrücken.

Bei Uebungen im Briefschreiben und den übrigen Haupt-Geschäftsaufsätzen lehrt unser Praktiker Alles auf einem richtig methodischen Wege, so daß die Kinder durch Beispiele zur Einsicht kommen, und daß sie durch Verbesserung der fehlerhaften Beispiele die Erfordernisse jedes Aufsatzes kennen lernen. So z. B. gibt er auf, daß nach dem Beispiele des gehörten Briefes an einen Freund die Todesanzeige eines Bruders gemacht werden soll, und fragt zuerst: „Was willst du deinem Freunde schreiben.“ Wird er wohl nicht auch wissen wollen, wann? Wird er wohl nicht auch die Ursache davon wissen wollen? die Dauer der Krankheit? die letzten Worte des Verstorbenen &c.?

So nimmt er jedesmal zuerst die Aufgabe durch, läßt es auch unter den Schülern selbst thun, und dann erst niederschreiben.

F. Rechtschreiben.

Diesem Unterrichte arbeitet Lehrer N. auf alle mögliche Weise durch Behandlung der übrigen Gegenstände vor. Das Rechtschreiben beginnt ja bei ihm schon beim Leseanfang, und wird mit demselben auch fortgesetzt.

Er läßt z. B. das Wort Bank am Setzkasten aufstellen und dann in seine Bestandtheile zerlegen, so daß es den Kindern einleuchtend ist, welcher Laut auf den andern folge.

Wenn sie nun diese Laute richtig zu stellen wissen, so können sie ja das Wort schon schreiben, wenigstens in Gedanken.

Bei dem Schönschreiben beobachtet unser Lehrer die Regel, daß Alles, was er vorschreibt, richtig ist, und daß nicht, wie es einige thun, die Hauptwörter mit kleinen, die Bestimmungswörter mit großen Anfangsbuchstaben geschrieben werden.

Auch mit den Sprachübungen verbindet er das Rechtschreiben, und so fängt er bei der besondern Behandlung dieses Unterrichtszweiges sogleich mit den Grundregeln an, welche von einzelnen Beispielen von den Kindern abstrahirt werden müssen.

Zur Begründung des ersten Grundsatzes:

„schreibe, wie man rein deutsch spricht"

sagt er den Schülern Wörter vor, deren Art zu schreiben, bloß aus der Aussprache ersichtlich ist, z. B. Garten, Vater, und lasse diese in ihre Sylben und Buchstaben auflösen, so daß sie leicht begreifen, warum man nicht Garden und Vader, schreiben darf ꝛc.

Jetzt sagt und schreibt er vor, wie die Leute oft sprechen: Milich, Sunntag und läßt so abnehmen, daß man nicht so schreiben dürfe, wie oft Leute sprechen, sondern daß man nur der reinen Aussprache nachschreiben dürfe. Durch eine Menge Uebungen wird diese Regel so in den Kindern befestigt, daß es ihnen zur Gewohnheit wird, ihr gemäß zu schreiben.

Ebenso begründet er auch die zweite Regel:

„Schreibe der nächsten Abstammung gemäß,"

indem er wiederholt, was den Kindern schon früher von Ableitung und Zusammensetzung bekannt gemacht wurde. Er leitet sie an, die Vor- und Nachsylben richtig schreiben zu lernen, was bloß nach der reinen Aussprache und jedesmal gleich geschieht, z. B. niß, heit, keit ꝛc. Es kommt also meistens der Fehler im Schreiben nur auf die Stammsylbe, und daher werden zur Befestigung dieser zweiten Regel ungemein viele Uebungen in der Schule des Lehrers N. vorgenommen.

Wenn nun die Kinder keine auffallende Fehler gegen diese 2 Regeln machen, so schreitet der Lehrer zur Auffassung und Beachtung des Schreibgebrauches nur aus Beispielen ersichtlich.

Um den richtigen Gebrauch der Unterscheidungszeichen zu begründen, schreibt der Lehrer Sätze an die Tafel, zeigt ihre Zusammensetzung und Abtheilung und leitet so auf die Bestimmung und Bedeutung der Unterscheidungszeichen hin. Er

läßt diesen Gebrauch der Unterscheidungszeichen tüchtig üben in Sätzen ohne oder mit falschen Zeichen.

Nach diesem beginnt endlich der Lehrer mit Diktirübungen, wobei er ein Kind an der Tafel, die übrigen auf ihren Schiefertafeln, schreiben läßt. Die Fehler werden nun aufgesucht und nach den Regeln verbessert. So schreibt er oft selbst fehlerhaft an die Tafel und läßt es verbessern.

Auch werden später noch Uebungen mit ähnlich lautenden Wörtern vorgenommen, und die Kinder schreiben jetzt in Hefte.

Der Lehrer N. findet auch recht vortheilhaft für das Rechtschreiben, wenn er hie und da aus dem Lesebuch diktirt, und hernach das Geschriebene die Kinder nach demselben korrigiren läßt, oder wenn die Kinder das in einem Buche auswendig Erlernte auch auswendig niederschreiben, und dann nach dem Buche verbessern ꝛc.

G. Gemeinnützige Kenntnisse.

Zur Behandlung der bisher aufgeführten nothwendigen Unterrichtsgegenstände nach Manier des Lehrers N. wird freilich viel Zeit erfordert, und daher kann er auch wenig Zeit auf die unmittelbare Mittheilung der gemeinnützigen Gegenstände in seiner Schule verwenden.

Doch bleiben auch hierin seine Schüler nicht zurück, und wissen vielleicht mehr, als in manchen Schulen die Kinder wissen, wo der größte Theil der Schulzeit denselben geopfert wird. Lehrer N. theilt nämlich das Meiste davon seinen Schülern mittelbar mit, d. h. er verbindet sie mit der Erlernung des Nothwendigen, z. B.:

Bei Sprechübungen mit den kleinern Kindern benützt der Lehrer solche Sätze, welche aus der Naturkenntniß oder Erdkunde herrühren;

bei Gedächtnißübungen läßt er die Namen von Flüssen, Seen, Gebirgen, Städten ꝛc. auswendig lernen;

beim Schönschreiben wählt er zu den Vorschriften den Stoff aus den gemeinnützigen Gegenständen; dasselbe gilt auch beim Rechtschreiben;

bei schriftlichen Aufsätzen trifft er die schönste Auswahl,

und läßt z. B. Fragen darnach beantworten, Beschreibungen von Thieren, Pflanzen, Städten rc. machen;

beim Rechnen weiß er z. B. gelegenheitlich Jahreszahlen aus der Geschichte; Größe der Körper, Erdtheile, Länder rc. beizubringen u. s. w.

Auch Gelegenheiten und vorkommende Fälle läßt er nicht unbenützt verstreichen, z. B. es ist ein Gewitter — so wird sogleich auf Entstehung, Wirkung rc. aufmerksam gemacht.

Das auf solche Weise Erlernte wird dauernd und läßt sich auch in spätern Jahren wieder geben.

Was auch dieser Lehrer von den besprochenen Gegenständen noch in besondern Stunden lehrt, das lehrt er so, daß seine Jugend gewiß auch in spätern Jahren, wenn auch nicht mit gut klingenden Ausdrücken, doch mit Richtigkeit davon Rechenschaft zu geben im Stande seyn wird.

Diese Darstellung der theoretisch-praktischen Verfahrungsweise des Landschullehrers N. muß jedem die Ueberzeugung geben, daß der Unterricht in jedem Fache für die Jugend nicht nur einen formalen Nutzen habe, indem ihre geistige Kraft entwickelt und geregelt wird, sondern daß er auch fürs praktische Leben geschickt mache, indem von den sicher erlernten und fest begründeten Kenntnissen auch der beste Gebrauch gemacht werden kann.

Glücklich der Lehrer, welcher so theoretisch-praktisch gebildet worden, daß er auch im Stande ist, seine Schüler theoretisch-praktisch zu unterrichten!

Glücklich die Jugend, welche so unterrichtet wird!!!

II.

Etliche Notabene's zu den voranstehenden zwei Conferenz-Arbeiten, ausgehoben aus den Büchern competenter Männer.

A. Religion.

1.

Des Katecheten Aufgabe.

Der Religionslehrer in der Volksschule muß in doppelter Gestalt, als Katechet und Prediger, auftreten, wenn er seinem Amte und seiner Pflicht Genüge leisten will. Indessen braucht

Keiner vor der Größe dieser Forderung zu erschrecken, der wahrhaft Christ, vom Geiste des Christenthums erfüllt ist, und sich wahrhaft berufen fühlt, ein Apostel, ein Verkündiger des Wortes vom Kreuze für Unmündige zu seyn. Als ein gleichwohl nicht wissenschaftlich gebildeter Mann mag er auf die ersten Apostel des Herrn hinsehen, die eben auch keine wissenschaftlich gebildeten Männer waren, aber in der frommen Einfalt des Herzens und ihrem gläubigen Gemüthe einen reichen und unerschöpflichen Schatz der wahren Lebensweisheit bewahrten, aus dem sie die Lehren der Weisheit und Gottseligkeit auf ganze Nationen und Geschlechter fortleiten konnten.

Erziehungslehre im Geiste des Christenthums von Hergenröther. S. 462.

2.

Der Katechismus.

Die abstraktere Behandlung der Glaubens- und Sittenlehre nach einem Katechismus ist eine Verkürzung des vierten Cursus, welcher die historisch-pädagogisch geordneten Kenntnisse der biblischen Wahrheiten nur in ein übersichtliches Ganze der Glaubens- und Sittenlehre ordnet. Das Material ist seinem Theile nach vorhanden, das Gedächtniß liefert wörtlich eine Reihe Sprüche und Liederverse, dem Sinne nach die bedeutendsten historischen und dogmatischen Bibelstellen, Erklärungs-Apparat ist allenthalben beigebracht, es gilt nur, diese reiche Vorstellung so zu entwickeln, daß sie sich gewissen Hauptideen unterordnen; und dazu betraf es allerdings zunächst der gebundenen Darstellung eines Katechismus, aber keineswegs eines wörtlichen Auswendiglernens. Es gibt eine Art der Anlehnung der eignen Rede an eine vorschwebende fremde, welche hier nicht nur genügt, sondern den Vorzug verdient, weil sie den Mechanismus bannt. Man stelle analytische Katechisationen über den Katechismus an, so wird der Gehalt desselben für die Schüler ausgebeutet werden, ohne wortgetreues Memoriren.

Die beweisenden Sprüche und daneben einige ausgesuchte Lieder mögen die mnemonischen Träger dieses Unterrichts seyn. Synthetische Katechisationen mögen bei besonders ergiebigen Thematen angewandt werden, um das selbstständige Denken

der Schüler zu prüfen; ferner bei Beendigung ganzer Kapitel, um Uebersichten zu gewinnen; in sonstigen Fällen ist diese Unterrichtsform wegen ihrer Zerfaserung der Gedanken und der daraus entspringenden Ungemüthlichkeit nicht zu empfehlen, am allerwenigsten wenn der Lehrer ihrer nicht vollkommen mächtig ist, (und dazu gehört seltene Geistesgegenwart.)

Nicht minder schädlich für die gemüthliche Auffassung des dogmatischen und moralischen Stoffes ist die Weitschweifigkeit, mag sie sich in Fragen oder Betrachtung ergießen. Die religiösen Belehrungen dürfen auf keine Weise durch die Art des Vortrages geschwächt werden, also darf nicht in zehn Worten gesagt werden, was in dreien exakter gewesen wäre.

Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts von Schwarz, 4te Aufl., bearbeitet von Dr. Curtmon 3 Thl. S. 188.

3.

Stimmen contra Katechisiren (zu künstlich und verkehrt getriebenes).

Pestalozzi vergleicht den Katecheten einem Raubvogel, der Eier aus einem Neste holen will, worin noch keine gelegt sind.

Die Wortmacher, welche mit dürren Verstandeleien eine ganze Stunde beliebig ausfüllen, ohne daß sie eine einzige entschiedene christliche Lehre vortragen, hüllen die religiöse Erkenntniß in einen dicken wässerigen Nebel ein, und benehmen dadurch der armen Seele auf immer den Himmelsblick.

Harnisch.

Ich kenne den Werth der Katechetik und Sokratik als Weckung, Uebung und Bildung des Verstandes sehr wohl, glaube auch die Methode im zweiten Theile der Grundsätze genugsam empfohlen zu haben, bin weit entfernt in die ungerechten Klagen einzustimmen, die man schon gegen das Katechesiren erhoben hat; aber je länger ich unsere Volksschulen beobachte und unsere meisten Lehrer, desto mehr finde ich gegründet, was Pestalozzi sagt: Das eigentliche Katechesiren vorzüglich über abstrakte Begriffe, sey häufig nichts mehr, als ein papageiartiges Nachsprechen unverstandener Töne; das Sokratisiren sey bei Kindern unmöglich, denen theils der Hintergrund der Vorkenntnisse theils die äußern Mittel der Sprach-

kenntnisse mangeln. Oft sey es eine bloße Wort- und Satzanalyse, ein Wiedergeben vorgesagter oder halbangedeuteter unverstandener Redensarten 2c. Niemeyer.

Die Schule bedarf nicht sowohl der künstlichen Katechisationen als vielmehr der kunstlosen Unterredungen. Die Katechisation spricht in der Regel bloß an den Verstand und läßt das Gefühl kalt, gerade in demjenigen Lehrgegenstande, in welchem das Gefühl nie kalt bleiben darf. Die natürliche kindliche Unterredung mit den Kindern spricht Herz und Gemüth an, sie wiegt und wählt nicht ängstlich das Wort, sondern läßt es warm und kräftig vom Herzen zu Herzen strömen. Ein Lehrer, welcher selbst Gemüth hat, und die ganze einfache Kunst versteht, sein Herz in der herzlichen Unterredung seinen Kindern zu öffnen, der ist der beste Katechet. Freilich aber darf man nicht wähnen, es gehöre dazu weiter nichts, als ein natürliches Talent, und man dürfe hier bloß ohne Vorbereitung dem ersten besten Gedanken folgen. Es muß allerdings eine bestimmte Gedankenreihe in Fragen verfolgt, es muß die Geschicklichkeit erworben seyn, den ganzen Ton der Unterredung richtig zu fassen und die Fragen in ihr natürliches Gewand mit Leichtigkeit zu kleiden. Das Alles muß allerdings gelernt und geübt seyn. Denzel.

Den biblischen Pädagogen überhaupt war die beste Erziehungs- und Unterrichtsweise eigen, — auch ihr Unterricht in der Religion war der beste, anschaulich, faßlich, eindringlich und erwecklich zugleich. Erst gaben sie, was niemand hatte und haben konnte; dann legten sie es im Gedächtnisse nieder und machten es zu einem Eigenthume des Verstandes und Herzens. Die Frucht davon war Gottesfurcht und Gottseligkeit. So wird der Unterricht ein fruchtbringender, ein segensreicher. Das soll vor allen der Religionsunterricht seyn, welcher für die Schule Hauptsache ist und bleibt. Man hat sich in der neuern Zeit häufig der sokratischen Lehre bedient, und sie für die allein wahre halten wollen. Allein sie eignet sich am wenigsten für den christlichen Religionsunterricht. Und wenn das Sokratisiren weiter nichts war, als ein Zergliedern der Begriffe und ein Spielen mit Worten, so macht es die Religion zu einem dürren Gerippe ohne Geist, zu einer Schale ohne Kern, zu einem Baume ohne Frucht. Das war

leider der Religionsunterricht zum Unheile der Jugend bei Vielen ein Zerhacken und Verstümmeln des Lebensbaumes, ein Zerbröckeln des Himmelbrodes und ein Vorwerfen desselben in ungenießbaren Brocken, oder auch ein Ueberzuckern desselben, wovon bloß das Süße abgeleckt wurde, das Brod aber ungekostet blieb. Es kam davon nichts in das Gedächtniß, nichts in den Verstand und in das Herz. Die so Abgespeisten wußten nichts von Religion und hatten keine Religion; aus dem frischen Lebensbaume war ein dürrer Strunk geworden. Welche Frucht konnte zum Vorschein kommen! Wenigstens keine Christenfrucht. Kelber.

4.

Mag's Manchem etwas pietistisch klingen, die folgende Winke in Bezug auf den biblischen Unterricht für die Kleinen sind nicht ohne.

Je wichtiger ein Unterricht ist, desto wichtiger ist auch die Lehrart bei demselben. Da nun der Unterricht im Worte Gottes *) alle übrigen Lehrgegenstände an Wichtigkeit weit übertrifft, und es nichts Größeres für Menschen zu hören und zu lernen geben kann, als das große Wort Gottes an die Menschheit: so ist es klar, daß auf die Lehrart des biblischen Unterrichtes ungemein viel ankomme. Auf sie kommt es größtentheils an, ob dieser Unterricht den Kindern faßlich und angenehm, lieb und eindringlich, kräftig und wirksam sey, oder aber unverständlich und unverdaulich, widerlich und anstößig, kraft- und saftlos für sie werde. Nicht das Wort Gottes, sondern nur zu oft die unzweckmäßige, erbärmliche, heillose Lehrart bei dem Unterrichte in demselben hat so manche Zweifler, Ungläubige, Gleichgültige, Verächter, Spötter, oder auch Schwärmer und einseitige Mißbräucher desselben hervorgebracht.

Wie oft würde man den ersten Grund solcher traurigen Verbildungen und Verirrungen, statt sie dem Worte Gottes Schuld zu geben, in dem geist- und herzlosen Unterrichte, in

---

*) Der Unterricht im Worte Gottes ist uns durchweg: Unterricht in der biblischen Geschichte und in der christ-katholischen Religion. A. d. R.

der unverantwortlichen Nachläßigkeit und Untreue so mancher Pfarrer und Schullehrer finden! Was muß das arme Volk von Kanzeln und Schulkathedern herab oft hören, welche magere Kost empfangen, welchen Hunger leiden! Und es ist noch die Frage, ob die feine Heuchelei, oder die todte sogenannte Rechtgläubigkeit (Orthodoxismus *) auf Kanzeln und Schulkathedern mehr Schaden stiftet. Ach, es muß einem jeden Schullehrer ein großes Anliegen seyn, so oft er seine Kinder aus dem Worte Gottes unterrichtet, daß er es auch auf die rechte Art thue, und das Wort Gottes recht theile.

Lehren der Erfahrung für christliche Land- und Armen-Schullehrer von Zeller 2. Bd. S. 67.

1. Nie ohne Gebet und Seufzen zum Herrn werde der biblische Unterricht gegeben. Sey es, daß der Lehrer in der stillen Kammer allein, oder in Gemeinschaft mit seinen ihm anvertrauten Kleinen sich zum Herrn wende, mit der Bitte um Licht, Liebe und Leben. Der Lehrer bete aber aus dem Herzen, und nicht mit gedruckten oder auswendig gelernten Formeln, sonst wird ein Hand- und Lippenwerk daraus.

Kann er nicht beten und nicht seufzen, so lasse er einen Gesang anstimmen.

2. Wenn der Lehrer keine persönliche Liebe und freundschaftliche Anhänglichkeit an den Heiland, keinen Glauben an seine Person, und keine lebendige Erkenntniß seiner Geschichte und Lehre im Herzen hat: so wird er die evangelische Geschichte nicht gut erzählen, und wenn er reden könnte mit Engelzungen, keine Beredsamkeit, keine Gewandheit in den Lehrformen und kein Lehrmitel kann diesen wesentlichen Mangel ersetzen.

3. Wenn der Lehrer keine herzliche Barmherzigkeit, keine rechte Freundlichkeit, keine wahre Kinderliebe, welche die Kinder in Jesu lieb hat, in seinem Herzen trägt: so geht sein Unterricht nicht recht zu Herzen, und die Kinder empfangen keine tiefen und lieblichen Eindrücke, wenn er ihnen von Jesu erzählet.

---

*) Mag Zeller unter sogenanntem Orthodoxismus verstehen, was er will; wir halten auf Rechtgläubigkeit, und fürchten von ihr nichts Nachtheiliges für Schule und Leben. A. d. R.

4. Getaufte Kinder, bei welchen die Taufgnade noch nicht verloren gegangen ist, haben einen Zug zu Jesu; darum hören sie gerne von Jesu erzählen, wenn auch die Erzählung unvollkommen ist, wenn sie nur herzlich und einfältig vorgetragen wird.

5. Der Lehrer plage die kleinen Kinder nicht mit langweiligen Katechisationen über die sogenannten Lehren und Nutzanwendungen, die oft mit Haaren herbeigezogen werden, oder mit Verstandesübungen, welche noch über das Alter der Kinder gehen, und so oft den mächtigen oder sanften Eindruck wieder verwässern, den die Geschichte des Heilandes auf ein Kinderherz zu machen pflegt. Er begnüge sich mit diesem lieblichen Eindrucke, und freue sich, wenn die Kinder vorerst nur das Geschichtliche wohl behalten.

6. Erzähle daher auch vornehmlich nur Begebenheiten, und lasse die Lehrvorträge des Herrn, die Gleichnisse etwa ausgenommen, und alle weitläufigeren Unterredungen Jesu bis auf den zweiten Unterricht anstehen.

7. Der Lehrer vermeide sorgfältig das schläfrige, träge, nachlässige, stotternde, verwirrte und unklare Erzählen der evangelischen Geschichte. Er bereite sich immer sorgfältig darauf vor, und denke nicht: Es sind ja nur kleine Kinder! Fehlt es ihm (und das ist immer ein bedauernswerther Mangel) an natürlicher Erzählungsgabe: so ersetze er den Mangel durch Fleiß und gewissenhafte Vorbereitung. Es setzt wenig Hochachtung gegen die heilige Geschichte voraus, wenn ein Lehrer sich nicht darauf vorbereiten will.

8. Der Lehrer gebe sich die äußerste Mühe, die Erzählungen aus der Lebensgeschichte unsers guten Herrn den Kindern so angenehm, als möglich, und die dazu gewidmeten Stunden ihnen zu den liebsten zu machen. Ach, es könnten auch recht selige Stunden für Lehrer und Kinder seyn!

9. Die zweckmäßigste Lehrform ist die erzählende, mit Fragen untermischt. Die Fragen müssen aber mehr über das Erzählte gemacht werden, als über die Lehren, die mit ältern Kindern katechetisch aus dem Erzählten entwickelt werden könnten.

10. Die kindlichen Fragen der Kleinen verachte man nicht, und gebe nicht zu, daß sie von unkindlichen Kindern

belacht werden. Man lasse sich aber auch nicht von bloß neugierigen und neuen Fragen der Kinder vom Ziele abführen.

Zeller. Bd. 2. S. 69.

5.

Immer und immer religionisiren möchte fast mehr schaden als nützen, besonders wenn es geist- und methodenlos geschieht.

Für den Religions-Unterricht in allen Arten von Schulen müssen wir als eine eigenthümliche Bedingung aufstellen, daß ihm nicht durch allzu häufige Wiederkehr und durch Ueberfüllung mit schwer zugänglichem Stoffe das nachhaltige Interesse, der Reiz der Neuheit und damit — man muß es geradezu gestehen — auch die höhere gebührende Achtung entzogen werde. Die Gönner dieses Unterrichtes sind in dieser Beziehung oft seine größten Feinde gewesen. Die Schüler müssen den Religions-Unterricht mit Ungeduld erwarten, statt Tag für Tag mit einer religiösen Mnemonik oder Anhörung predigtartiger Deklamationen abgestumpft zu werden. Im günstigen Falle erhält die Autorität des Lehrers und des Lehrstoffes dann die Schüler in einer passiven Aufmerksamkeit oder eigentlich nur Stille, leicht aber dringt auch der Geist des Muthwillens hindurch, und mengt das Unheiligste unter das Heilige. Schwarz. 3 Thl. S. 185.

B. Lesen.

1.

Verstehen gehört wesentlich zum Lesen.

Seitdem man unter den Menschen darauf gekommen ist, die Gedanken als Worte, die wir reden, sichtbar zu machen, und die Laute, aus denen unsere hörbaren Worte bestehen, mit Buchstaben zu bezeichnen, ist mit dieser Kunst zu schreiben, auch die Kunst zu lesen entstanden. Eine der wichtigsten Fertigkeiten im menschlichen Leben! Wer lesen kann, der vermag nicht nur die Zeichen der Wohllaute, die wir Buchstaben nennen, richtig und fertig auszusprechen, sondern auch in ihrer Verbindung und Zusammensetzung als schriftlichen Gedankenausdruck zu verstehen.

Dieses Verstehen gehört wesentlich zum Lesen. Wenn ein Setzer in einer Buchdruckerei zwar die Buchstaben einer fremden Sprache unterscheiden, aussprechen und nach der Vorschrift zusammensetzen kann; er vermag aber nicht, den Sinn der zusammengesetzten und ausgesprochenen Lautzeichen einzusehen, also nicht zu verstehen, was er setzet: so kann er wohl setzen, aber nicht lesen. Wer also einem Menschen lesen lehren will, der muß denselben nicht nur mit den Buchstaben, als Lautzeichen bekannt machen, und ihn dahin bringen, daß er sie richtig und fertig ausspricht, sondern er muß ihn auch in den Stand setzen, daß er einsieht, was die durch Buchstaben sichtbar gemachten Worte sagen und bedeuten, und ihn also ihren Sinn verstehen lehren. Dieser Begriff des Lesens und des Leseunterrichtes muß wohl aufgefaßt werden; denn aus ihm fließt die rechte Lehrart desselben; auch ergibt sich daraus, wie viele Fehler man beim Lesen und Lesen-lehren machen kann. Zeller, 2. Bd. S. 121.

2.

Zweck des Lesens und des Leseunterrichtes.

Das Lesen ist bei vielen Menschen ganz ausgeartet. Man hört daher in unserer Zeit von einer Krankheit, von welcher unsere Voreltern nichts wußten, und welche — die Lesesucht genannt wird.

Die Verbrechen, Sünden und Verkehrtheiten der Schriftstellerei, die so tief gesunken, und mitten in christlichen Ländern, so unchristlich und antichristlich geworden ist, haben auch ein verbrecherisches, sündhaftes und verkehrtes Lesen zur Folge gehabt. Dieß ist bei Vielen so weit gekommen, daß das Lesen bei ihnen in jedem Sinne, eine unselige Kunst geworden ist. Wer, wenn einmal lesen gelernt hat, nur lieset, um zu lesen; wer nur lieset, um sich die Zeit zu vertreiben, oder sie zu verderben, der liegt an der Lesesucht krank. Das Lesen soll aber nicht Zweck, sondern nur Mittel seyn. Es muß also einen Zweck, einen guten, heiligen und seligen Zweck haben, wenn es ein gutes, heiliges und seliges Mittel und Lesen werden soll. Dieser Zweck kann nun für eine Volksschule kein besserer seyn, als der: die Kinder durch ein richtiges, fertiges und verständiges Lesen, vorzubereiten und einzuleiten zu einem

gesegneten Lesen der heiligen Schrift *), als des großen Lehrbuchs der Menschheit.

Auf diesen Zweck muß der Leseunterricht hinarbeiten; ihn muß der Leseunterricht mit den Kindern immer mehr zu erreichen suchen; dadurch wird der Leseunterricht selbst geheiligt. Dieses Ziel gibt dem ganzen Lehrfache in den Augen jedes frommen Lehrers eine ausgezeichnete Würde und Bedeutung, und versüßt ihm alle Mühe, die mit dem Lesenlernen verbunden ist. Zeller, 2. Bd. S. 122.

3.

Man darf deine Schule nur lesen lassen, und man kann sagen, was an dir ist.

Die Lesefertigkeit oder Geläufigkeit im richtigen Lesen kann nur die Folge einer längern Uebung im langsamen, richtigen Lesen seyn, und wenn sie bei einer ganzen Klasse von Schülern ziemlich gleichzeitig und gleichmäßig eintreten soll, so muß das Auge, die Aufmerksamkeit und die ganze Denkkraft derselben gleichmäßig gebildet seyn. Sie kann eben so wenig, als das Reifen einer Frucht vor der Zeit erzwungen werden; sie erfolgt wie jenes unter günstigen Umständen von selbst. So wie aber in manchen Jahren die Trauben bei uns gar nicht reifen werden, weil sie etwa zu spät blüthen, oder weil zu frühe ungünstige Witterung eintritt; so bringt auch manche Schule ihre Schüler kaum zu einer erträglichen Lesefertigkeit, weil in ihr eine für Geistes-Entwicklung überhaupt ganz ungünstige Witterung herrscht. Die Witterung in der Schule schafft aber der Lehrer, und sie kömmt sonach ganz auf seine Rechnung: sie ist, wenn sie günstig ist, sein Verdienst, und im Gegentheile auch seine Schuld.

Ins Besondere läßt sich aus der Art, wie die Kinder in einer Schule lesen, der Geist, welcher in derselben herrscht, ziemlich richtig beurtheilen. Die Trägheit und Faulheit, der Leichtsinn und die Unaufmerksamkeit, Oberflächlichkeit und Gedankenlosigkeit, läppisches und tändelndes Wesen ꝛc. offen-

---

*) In einer von der Kirche gut geheißenen, mit den nöthigen Erläuterungen und Erklärungen versehenen (z. B. Allioli's) Uebersetzung; dann zu einem gesegnetem Lesen guter christkatholischer Belehrungs- und Erbauungsbücher. A. d. R.

baren sich sehr deutlich im Lesen der Schüler, so wie sich im Gegentheile das ganze Lesen und geistige Vermögen der Schüler schon durch Lesen ausspricht. Um im Allgemeinen zu bestimmen, was an einem Lehrer ist, darf man also seine Schüler nur lesen hören. — Damit er also hierin keine Blöße gebe, muß er nicht etwa das eine oder das andere Schulkind, welches die Natur mit besonderen Talenten begabt, und in glücklichere häusliche Verhältnisse versetzt hat, im Lesen vorwärts bringen, während der größere Haufe zurückbleibt, und seine Verwahrlosung beinahe in jedem gelesenen Worte beurkundet; sondern sein Streben und sein Bemühen muß dahin gehen, alle Schüler derselben Klasse gleichmäßig von Stufe zu Stufe auch rücksichtlich der Lesefertigkeit zu erheben. Er kann dieses nur dadurch, daß er von Vorne herein Keinen versäumt; gerade die Schwächern am öftersten und meisten übt, und grade auf sie, wie in allen Stücken, so auch beim Lesen, die meiste Mühe verwendet. Diese Mühe ist auch für die Fähigern nicht verloren, wenn nur der Lehrer die Kunst versteht, auch sie in beständiger Aufmerksamkeit zu erhalten.

Hergenröther, S. 416.

4.

Hat's auch einen etwas mystischen Anstrich, es ist — mutatis mutandis — doch wahr — und findet sich leider zu selten.

Um des Wortes Gottes Willen ist es allein schon der Mühe werth, lesen zu lernen. Um seinetwillen sind und werden die meisten Schulen gestiftet und veranlaßt in der ganzen Welt. Um seinetwillen bestehen sie. Weicht es daraus, so fallen sie. Und von Allen, welche die Schrift (die Religion) und den Unterricht darin verwerfen, soll und kann man mit dem Propheten Jeremias sagen: Was können sie Gutes lehren, weil sie des Herrn Wort verwerfen (Jerem. 8, 9.)? Zeller, 2. Bd. S. 58.

Wer so lieset, daß er dabei nachdenkt, und das zu verstehen sucht, was er lieset, der lieset verständig. Wer so lieset, daß er bei dem Lesen auch empfindet, was er lieset, der lieset empfindungsvoll oder schön. Wer so lieset, daß ihm das Lesen zur Lehre, zur Strafe, zur Besserung, zur Zü ti-

gung in der Gerechtigkeit dienet, der lieset **gut**. Wer so lieset, daß er durch das Lesen aus dem lebendigen Saamen des Wortes Gottes wiedergeboren wird, der lieset **selig**. Wer aber so lesen lernt, daß er vor dem Zuhörer scheinen will, als ob er verstehe und empfinde, was er lieset, ohne daß er es eigentlich versteht und empfindet, der lernt nur declamiren und Komödie spielen. Zwei Dinge, das wir mit französischen Namen bezeichnen.

Daß nun das Lesen der Kinder ein verständiges, schönes, gutes und seliges Lesen werde, das **muß zuförderst des Lehrers inniger Wunsch, gläubig anhaltendes Gebet, und eifriges Bestreben seyn**, nachdem er selbst verständig, schön, gut und selig lesen gelernt, und es immer mehr zu lernen begehrt. Denn darum lernen es so viele Kinder nicht, weil ihre Lehrer keinen Begriff davon haben, weil in dem Herzen ihrer Lehrer noch nicht einmal der Wunsch darnach aufgegangen, geschweige ein Gebet und Streben darnach zu Stande gekommen ist. O wie viel hat ein Lehrer gewirkt, durch dessen Treue und Arbeit die Kinder verständig, gefühlvoll, gut und selig lesen gelernt haben! Wenn man den Leseunterricht von dieser Seite betrachtet, als welch ein großes und wichtiges Lehrfach erscheint er da, welch eine herrliche Wirksamkeit eröffnet er dem frommen Lehrer! Wie muß man es daher beklagen, daß diese schöne Wirksamkeit, durch die Ueberladung mit so vielen gemeinnützig genannten Lehrgegenständen, und die dadurch erzeugte Vielfältigkeit und Zerstreuung und wissenschaftliche Aufblähung, in mancher Schule fast zu Unmöglichkeit geworden ist. **Wer recht lesen gelernt hat, der hat viel gelernt**, und Niemand heiße es — wenig.

Auf eine ähnliche Art werden die Kinder auch empfindungsvoll lesen lernen. Wenn der Lehrer selbst beim Lesen von Empfindung ergriffen ist: so wird sich die tiefe Empfindung seines Gemüthes seiner gemüthlichen Umgebung mittheilen.

Thränen der Rührung in den Augen lesender und hörender Kinder sind schöner, als die schönsten Deklamationen eines schauspielerisch verbildeten Kindes. Die wahre Empfindsamkeit macht aber keine Jagd nach solchen Rührungen, schlägt sie auch so hoch an, wie die gründlichen Ueberzeugungen.

Das Gut-Lesen aber und das selige Lesen ist eine so theure

Gabe, ein so schätzbares Gnadengeschenk Gottes durch den hl. Geist, daß es der Lehrer für sich selbst und seine Kinder nicht genug erbitten kann. Es läßt sich erbitten.

Zeller, 2. Bd. S. 139.

5.

Das Lautiren und Buchstabiren verschweigt was.

Beide Leselehrarten (das Lautiren und Buchstabiren) haben also das mit einander gemein, daß sie den Kindern etwas verschweigen. Die Buchstabirmethode verschwieg den Kindern die Laute; die Lautirmethode aber verschweigt ihm die Namen der Buchstaben. Die Buchstabirmethode beging diesen Unterlassungsfehler aus Unwissenheit; die Lautirmethode aber unterläßt es absichtlich, macht jedoch am Ende ihren Fehler wieder gut.

Wenn die Kinder die Buchstaben lautiren können, so läßt man sie abermals, in zweckmäßig geordneten Reihen folgen, nach und nach alle Arten von Sylben, d. h. mehrere Buchstaben, aus Grund- und Mitlautern gemischt, in Einem Stimmabsatze aussprechen, und so endlich auch die Wörter allmählig durchlautiren, ohne einen Buchstaben auch nur einmal bei seinem ehrlichen Namen zu nennen, als vor welcher voreiligen Geschicklichkeit der Lehrer erschrecken würde. Dennoch hat der arme Lehrer manchmal den Aerger, daß den Kindern zu Hause von ihren Eltern und Großeltern, die unter der Buchstabirmethode grau geworden, und zu Ehren gekommen sind, das Geheimniß der Buchstaben-Namen oft gänzlich verrathen wird, also daß, wenn er ihnen endlich in derjenigen Nummer der Stephanischen Fibel, welche die allerletzte ist, diese wohlverschwiegenen altväterischen Namen zum erstenmale mittheilen will, viele Kinder sie schon alle wissen.

Ich rathe daher aus Erfahrung jedem ehrlichen Schullehrer, das Verschweigen der althergebrachten Buchstaben-Namen lieber aufzugeben, und, gleichwie in einem Passe, bei dem Signalement der Reisenden, außer der Gestaltsbeschreibung, auch des Wanderers Name nicht verschwiegen wird, ebenso bei seinem ABC-Unterrichte neben der Gestalt und dem Laute eines jeglichen Buchstabens den Namen auch nicht länger listiglich zu unterdrücken. Zeller, 2. Bd. S. 132.

6.

Nur gleich im Anfang streng gegen jede Schlumperei.

Der Lehrer hat nur sorgfältig darauf zu achten, daß jeder Buchstabe rein und richtig hervorgebracht und in der Verbindung mit andern getönt werde. Je strenger und genauer er das Anfangs nimmt, so daß sich die Schüler durchaus an keine sogenannte Schlumperei gewöhnen können, desto mehr hat er sich für die Folge erspart; und ist das einmal in seiner Schule die Regel geworden, dann gewöhnen sich schon die jüngern Schüler durch das Beispiel der ältern an dieses Genaunehmen, oder eigentlich an diese Aufmerksamkeit auf jeden einzelnen Buchstaben, noch ehe sie Leseschüler werden, und ein großes, bis jetzt noch so häufig vorkommendes Hinderniß beim Leseunterricht ist dadurch beseitigt.

Hergenröther, S. 414.

7.

Kein unleidentliches Katzengeheul — drum wolle keinen deiner Schüler in fremden Ton zwängen.

Genau hat der Lehrer gleich beim Anfange des Leseunterrichtes und bei der Fortführung desselben darauf zu sehen, daß jedes Kind in seinem natürlichen, ungekünstelten und in gewöhnlichen Reden mit Andern eigenen Tone, mit derselben Höhe oder Tiefe der Stimme, und mit Beobachtung der durch die Unterscheidungszeichen angedeuteten Pausen und Modifikationen lese. So gut das Zusammensprechen der Kinder in andern Hinsichten seyn mag, so schädlich ist es in dieser, weil dabei, wenn es ein wahres Unisono, und kein unleidentliches Katzengeheul werden soll, jeder Schüler seinen eigenen Ton verläugnen und mit Zwang einen fremden annehmen muß, der ihm durch öftere Wiederholung zur Gewohnheit wird, und als Unnatur nicht anders, als widerlich gehört werden kann. Bemerkt der Lehrer, daß ein Schüler, seinen Vorgänger im Lesen nachahmend, in diese Widernatürlichkeit verfällt, so unterbreche er ihn nur augenblicklich durch eine Frage, welche auf sein Lesen gar keinen Bezug hat, z. B. wann bist du heute aufgestanden? rc. — Der Schüler wird bei der Antwort sogleich aus seinem angenommenen Tone herausfallen, und in

dem natürlichen Tone, in welchem er geantwortet hat, werde er nun angehalten, fortzulesen. Man sehe diese und alle ähnliche Aufmerksamkeit des Lehrers nur nicht für leere Pedanterei an! Die Sache ist in Beziehung auf die ganze Bildung des Menschen von größerer Wichtigkeit als man gewöhnlich glaubt. Wer beim Lesen einen Buchstaben übersieht, übersieht auch bei seinen Arbeiten leicht einen bedeutenden Umstand: und wer da unwahr seyn kann, kann es auch leicht in andern Stücken seyn. Und am Ende ist es doch nicht gleichgültig, ob ein Mensch richtig oder unrichtig, natürlich oder widernatürlich lese, weil man nicht liest, um zu lesen, sondern um zu verstehen und verstanden zu werden. Richtiges und schönes Lesen erleichtert aber das Versehen ungemein.

Hergenröther, S. 415.

8.

Laß das Hin- und Herreden beim Lesen der jüngeren Schüler.

Je jünger die Kinder sind, desto weniger Unterbrechung in ihrem jedesmaligen Vornehmen können sie ertragen. Deßhalb soll man in der ersten Periode des Lesens, wo man es noch mit Wörtern zu thun hat, lieber gar nicht nach der Bedeutung fragen, als zu oft und zu weitläufig. Und auch später denke man bei allem Leseunterricht an seine erste und Hauptbestimmung — die Fertigkeit des Lesens, welche nicht durch Hin- und Herreden, sondern durch Versuchen und Wiederholung erworben werden muß. Freilich aber nützen drei Zeilen sorgfältig gelesen mehr, als drei Seiten lüderlich.

Schwarz, 3. Thl. S. 28.

9.

Kein Chorlesen schon frühe.

Der Lehrer vermeide es auf dieser (zweiten) Stufe so viel als möglich, die Kinder im Chor lesen zu lassen. Wenn allzufrühe im Chor gelesen wird: so lernen die einzelnen Kinder selten nach Aussprache und Ton richtig zu lesen. Es soll also, wie bei dem ersten Leseunterrichte, so auch bei dem zweiten, Anfangs immer ein Kind nach dem andern lesen.

Zeller, 2. Bd. S. 134.

10.

Alles andere eher, nur nicht lesen lernen sollen deine Kinder vor der Schule.

Ueberhaupt müssen wir den Wunsch wiederholen, daß das Kind vor der Schule alles Andere, alles nur nicht lesen lernen soll. Hergenröther, S. 416.

11.

Zum Schlusse noch etliche Varia in Betreff des Lesens.

Daß bei dem Lesen, wie überall, die Schüler nicht einer bestimmten Reihenfolge nach aufgefordert werden sollen, bedarf kaum noch einer Erinnerung; daß nicht ein Kind sehr Viel, die andern sehr Wenig lesen, vielmehr wo möglich alle in Selbstthätigkeit versetzt werden sollen, ist eine leichte Anwendung allgemeiner Regeln. In der Regel wird erst nach Beendigung eines Satzes ein anderes Kind aufgefordert werden; ausnahmsweise kann aber sehr wohl zur Erweckung der Aufmerksamkeit auch die Fortsetzung eines angefangenen Satzes verlangt werden.

So auch ist das Lesen im Chor auf den ersten Stufen die gewöhnliche Weise, später nur Ausnahme, um die Schüler aufzuritteln. Die Correktur geschehe im Anfange auf der Stelle, später nach Beendigung des Satzes, am besten durch Vorsprechen, welchem natürlich auch ein Nachsprechen folgen muß, nicht aber mit einem nachlässigen „falsch“ oder „gut“, zumal wenn es nicht wirklich gut war. In keinem Falle darf die Lesestunde eine Ruhestunde für den Lehrer seyn, wobei er vielleicht noch eine Nebenbeschäftigung treibt. Auch gebührt es sich, daß er selbst nachlese, wenn er den Gegenstand nicht etwa sicher im Gedächtnisse hat. Der Lese-Unterricht muß wo möglich an jedem Tage vorkommen, wenn auch nur in einer halben Stunde. Erst nach erlangter Fertigkeit können größere Lücken dazwischen treten. Schwarz, 3. Thl. S. 27.

12.

Das Vorlesen.

Die höhere Leselehre hat es zwar hauptsächlich mit dem dritten Faktor des Lesens, mit der mündlichen Darstellung des

Gelesenen, zu thun, ist also zunächst ein Vorlesen; allein sie kann sich von den ersten Stufen: dem Erkennen der Zeichen und dem Verstehen des Sinnes nicht trennen, und tritt deßhalb auch nicht plötzlich, sondern allmählich neben und nach jenem auf. Wer gut vorlesen will, der muß erstens die üblichen Laute rein und deutlich, also auch laut hervorbringen, sich also eine gute Aussprache verschaffen, zweitens aber den Sinn des zu Lesenden so leicht auffassen, daß er aus dem Anfange der Sätze ihren Fortgang voraus merkt, und drittens den Ausdruck der Stimme finden, welcher in dem Hörer die Vorstellungen gerade in der Ordnung und Stärke weckt, wie der Schreibende sie gehabt hat.

Daraus ergibt sich, daß dazu viel Uebung, viel Bildung nach allen Seiten gehört. In der Volksschule wurde dieß Ziel äußerst selten, aber auch in den höheren Schulen nicht häufig erreicht, und doch ist es die einzige sprachliche Darstellung, welche schon von jüngeren Leuten mit einigem Erfolge bis zur Kunst getrieben werden kann. Schon deßhalb muß darnach gestrebt werden, und die Lehrer müssen sich vor Allem die Kunst selbst aneignen. Es kommt aber hinzu, daß nur dadurch, daß auch unter dem Volke gute Vorleser auftreten und dadurch, daß Alle gewöhnt werden, etwas Vorgelesenes leicht zu verstehen und zu behalten, das Lesen guter Bücher zu einem wahren Gemeingute der Menschen wird. Nicht zum Still-Lesen sind die Volksschriften bestimmt, sondern zum gemeinschaftlichen Lesen und Besprechen. Unter dieser Bedingung sind sie schon jetzt wohlfeil genug; auch der Gefahr des Mißbrauchs ist durch diese Art von Oeffentlichkeit vorgebeugt. Aber auch selbst in den höhern Ständen wird nicht leicht ein besseres Mittel gefunden werden, die edlere Geselligkeit, welche sich geistige Zwecke vorsetzt, zu nähren, und dagegen die gemeine Genußsucht zu beschränken. Darum sey in allen Schulen eine der ersten Aufgaben, die Schüler bis auf die höchst mögliche Stufe des Lesens zu führen. Außer jenem halb materialem Nutzen wird nämlich durch das Schön-Lesen auch noch ein sehr zu beachtender formaler Nutzen erzielt, nämlich die Nöthigung, genau in den Sinn des Gelesenen einzudringen, um schön lesen zu können, und Bildung des Geschmacks überhaupt. Schwarz, 3. Thl. S. 28.

13.
Das Deklamiren.

Zur Bildung des schönen Vortrages im Lesen bedarf es keiner eigenen und besondern Uebungen, wie man sie gewöhnlich dafür nöthig erachtet, wo man auch im Wissen wie im Leben alles so lange trennt und vereinzelt, bis man die natürlichen Fugen verwischt und aus den Augen verloren hat, und nun zu lauter künstlichen Verbindungs- und Einigungsmitteln seine Zuflucht nehmen muß. Als ein solches erklären wir das seit einiger Zeit auch in unsern Volksschulen eingeführte und nun bald zur Mode gewordene Deklamiren, in welchem man ein ganz vorzügliches Bildungsmittel des schönen Vortrags beim Lesen gefunden zu haben glaubt, und wobei man sich in seiner eitlen Verkehrtheit besonders wohl gefällt.

Wer das Tanzen lernen will, muß schon richtig und taktmäßig gehen können; und durch Tanzen das Gehen lehren wollen, ist wahrer Unsinn. Ebenso ist es aber auch Unsinn, wenn man durch Deklamiren, der höchsten Stufe des schönen Vortrages, das richtige und schöne Sprechen oder Lesen lehren will. Das muß ja der nothwendig schon gelernt haben, der das Höhere üben will.

Und was soll vollends das Deklamiren in einer Volksschule, die es nirgends auf's Parademachen, sondern überall bloß auf's gründliche und bescheidene Wissen und Handeln angelegt. Unser Leben ist durch verschiedene Zeitverhältnisse ohnehin schon mehr ein theatralisches geworden, als daß die Schule dem Hange zum theatralischen Leben noch besondern Vorschub leisten dürfte. Und ist denn ein gewisses, süßelndes, schmachtendes oder hochtrabendes Hersagen eines auswendig gelernten Stückes, mit einer meistens unnatürlichen Bewegung der Hände verbunden — schon wahre Deklamation?

Rein und deutlich jede Sylbe und jedes Wort auszusprechen, richtig und natürlich dasselbe zu betonen, mit Kraft und Ernst in einem dem Sinne der Worte angemessenen Tone zu reden — lerne in einer Volksschule jeder Schüler, und werde gewöhnt, eben so natürlich zu lesen, wie er spricht! Damit hat die Schule ihre Aufgabe gelöst, und der Forderung, die man an sie machen kann, hinlänglich entsprochen.

Was darüber ist, ist in ihr vom Bösen, am meisten beim weiblichen Geschlechte, bei welchem jedes öffentliche Auftreten eine Blüthe aus dem schönen Kranze weiblicher Bescheidenheit abstreift. Der natürlich schöne, von schleppender Eintönigkeit eben so weit, als von holperichter Eilfertigkeit entfernte Vortrag des Lehrers ist auch hier das bildendste Muster für die Schüler. Hergenröther, S. 418.

Aehnlich verhält es sich auch mit der Deklamation, zumal der theatralischen. Sie rückt den Menschen zu unnatürlich aus sich selbst heraus, als daß sie zur Schul-Uebung besonders auf niedern Stufen gemacht werden dürfte. Der lebhaften Phantasie des Jünglings mag es wohl entsprechen, sich ganz in eine fremde Situation zu versetzen und aus derselben heraus zu reden. Für Kinder genügt das bescheidnere Rezitiren, welches dem Vorlesen entspricht. Nur angedeutet werden da die Gefühle, nicht unmittelbar nachgeahmt. Deßhalb taugen auch dialogische Lesestücke für den Anfang am allerwenigsten, und eine Gallerie der verschiedenen Gefühls-Aeußerungen als Uebung im Leseton, wie sie sich in manchen Lesebüchern, selbst in für die Volksschule bestimmten, finden, beurkundet nur den Mangel an wirklicher Einsicht in die Kunst des Lesens bei einer großen Menge von Lehrern.

Schwarz, 3. Thl. S. 35.

Die meisten Deklamations-Uebungen, wovon unsere Schulen so viel Wesens machen, sind vom Uebel, und mehr oder minder ein Komödianten-Unwesen, und machen die Kinder dazu, was im Griechischen ein Schauspieler heißt. Es ist traurig, daß man Deklamiren mit Gut-Lesen verwechselt. Vom seligen Lesen ist gar keine Rede mehr in Schulen. Wo sollte auch bei den neumodischen Lesebüchern, welche die Bibel aus der Schule verdrängt haben, und ein in unsern Tagen so beliebtes Allerlei sogenannter gemeinnütziger Kenntnisse, von allen Wissenschaften ein flaches Etwas zusammengestoppelt enthalten, das selige Lesen herkommen.

Anmerkung.

Wie hoch manche schauspielerische Erzieher das Deklamiren anschlagen, mag das Wort eines Pädagogen unserer Zeit be-

weisen, das er einst zu mir sagte: Ein guter Deklamator ist — ein Gott!? Zeller, 2. Bd. S. 137.

Deklamiren? Es gibt Schulen, in welchen die Kinder bei ihren öffentlichen Prüfungen deklamiren. Dieß thut der Jugend großen Schaden. Sie lernt um der Ehre willen des Wanderers Nachtlied, die drei grünen Zweige, und — was weiß ich! Auf diese Dinge wird viel Zeit und Mühe verwendet. Hie und da wird gar lieblich dabei gestikulirt. Dergleichen Unfug dulde du nicht, und wisse, daß Deklamationen bei Mädchen doppelt strafbar sind. Sie sind Unkrautsaamen. Sorge mehr, daß von deinen Kindern das Vater unser 2c. salbungsvoll gebetet werde. Entferne alles, was der Kinder Eitelkeit kitzeln könnte. Halte du es nicht mit den Parademännern, die die Sache der Menschheit auf dem Altare der Lobsucht aufopfern.

Münch.

C. Schreiben.

1.

So hat man ehedem schreiben gelehrt und gelernt!

Vordem begnügte man sich, den Kindern die Schriftzüge einzeln und dann verbunden recht nahe vorzulegen; an unterrichtliche Erleichterungen und Förderungen dachte man nicht. Man nahm die alphabetische Reihe ohne Rücksicht auf Schwierigkeit der Formen, a zuerst, z zuletzt, auch wohl das große Alphabet der Kurrentschrift und sogar noch andere Alphabethe daneben, wie es gerade in den Sinn kam. Die erste Art des Vorschreibens bestand gewöhnlich in Bleistift-Furchen, welche die schwache Hand des Kindes mit Dinte vermittelst einer oft schlecht geschnittenen Feder auszufüllen hatte. In schwierigen Fällen führte auch wohl der hinter dem Stuhle des Kindes stehende Lehrer demselben die Hand, welche sich dann als passives Werkzeug auf dem Papiere herumleiten ließ. Den Laut der geschriebenen Zeichen kannte das schreibende Kind anfangs nicht, es wäre ihm auch bei seinen langsamen Fortschritten noch unnütz gewesen. Nachdem sich jedoch durch lange Uebung seine Buchstaben etwas selbstständiger gebildet hatten, wurden ohne Bleistift-Vorzeichnung, aber mit der Feder auf einer oder zwischen einigen Linien (oft sogar mit Dinte gezogenen) die Muster-Buch-

staben, weche an der Spitze jeder Zeile standen, nachgemahlt. Jahre lang blieb es dabei, daß der Lehrer auf jede einzelne Zeile oder auf die oberste der Seite selbst vorschrieb, und verhältnißmäßig wenig Schülern gelang es, sich von diesen unmittelbaren Mustern loszumachen. Gegen das Ende der Schulzeit waren es Fractur-Buchstaben mit mühsamer Schattirung, wodurch die Fähigsten ihr Probestück abzulegen hatten, obgleich die gewöhnliche Schrift oft so wenig befestigt war, daß sie nach einigen Jahren bis auf wenige Spuren verschwand. Schwarz, 3. Thl. S. 38.

2.

Wann soll der Schreibunterricht in einer Volksschule anfangen?

Antwort: Sobald das Bedürfniß dazu vorhanden ist, und die nöthigen Vorübungen gemacht sind. Das Bedürfniß, schreiben zu können, tritt aber zum Theil von selbst ein, sobald der junge Mensch mehr in's gesellige Leben vorrückt, und an seinen Angelegenheiten Theil nimmt. Auf der andern Seite kann es aber auch dadurch, daß man die natürliche Wiß- und Lernbegierde junger Leute in Anspruch nimmt, schon früher angeregt, und durch geöffnete Aussichten in die Zukunft verstärkt werden. — Man macht in einer Schule leicht die Beobachtung, und weiß sich dessen vielleicht aus seiner eigenen Jugendgeschichte zu erinnern, daß die Schüler, weil es ihnen nicht gestattet ist, einem entfernt sitzenden Mitschüler laut zuzurufen, gar bald eine eigene Hand- oder Fingersprache erfinden, und sich durch dieselbe einander mittheilen. Diese Erscheinung könnte nun schon der Lehrer benützen, um die Lust, schreiben zu lernen, in seinen Schülern anzuregen. Oder während der Schule wird ihm vielleicht ein Brief gebracht, dessen Inhalt etwa für die Schüler interessant ist. Er könnte ihnen denselben vorlesen, und sie zugleich auf die schöne und wohlthätige Erfindung, einem Abwesenden seine Gedanken auf das Papier gleichsam hinzumalen, aufmerksam machen, mit dem Anerbieten, sie ebenfalls diese Kunst zu lehren, wenn sie nur Lust dazu hätten. So oder auf eine ähnliche Art, wird ihnen die Lust dazu schon von selber kommen. Daß aber dieses nicht früher geschehen darf, als bis das Kind auf der

einen Seite in seiner Sprachbildung so weit vorgerückt ist, daß es eine kleine Erzählung liefern, oder einen Gedanken rein und vollständig aussprechen kann, auf der andern Seite seine Hand so viel Festigkeit und Gelenksamkeit erhalten hat, um die gewöhnlichen Schriftzeichen nicht etwa als Fratzen und Karrikaturen, sondern in einer gefälligen Form nachzubilden, versteht sich von selbst, auch um deßwillen, weil es nicht erst fehlerhaft schreiben darf, um dadurch richtig schreiben zu lernen. Das wäre ebenso unsinnig, als wenn man es erst eine Zeitlang im fehlerhaften Sprechen üben wollte, um es dadurch allmählig rein und richtig sprechen zu lehren; oder wenn man es in sittlicher Hinsicht erst alle Fehler durchmachen lassen wollte, um es zu einem sittlich guten Menschen zu bilden. Es ist freilich wahr, daß wir, wie ein lateinisches Sprichwort sagt, durch's Fehlen auch lernen: aber es folgt daraus nicht, daß nicht anders und besser, als durch's Fehlen gelernt werden kann. Die hier geforderten Bedingungen möchten nun wohl etwa bei einem acht- bis neunjährigen Schüler, also in der mittlern Schulklasse vorhanden seyn: wir setzen also diese Zeit im Allgemeinen als diejenige fest, zu welcher der Schreibunterricht in einer Volksschule nicht etwa bloß schläfrig und vorbereitend, sondern ernstlich und eifrig angefangen und fortgeführt werden soll.

Hergenröther, S. 394.

3.

Mach' doch deine Schüler zu keine Copirmaschinen!

Die Frage, ob man die Schüler meistens Sätze aus einem Buche, oder aus dem Kopfe schreiben lassen soll, kann für denjenigen, der das Wesen und den Zweck des Unterrichtes durchschaut hat, gar nicht schwer zu beantworten seyn. Nur ein Lehrer, der selbst beinahe nichts Anderes, als eine geistlose Copirmaschine ist, kann sich dazu entschließen, seine Schüler durch ewiges Abschreiben aus Büchern zu geistlosen Copirmaschinen zu machen. Freilich muß es auch treue Copisten geben, und eine Vorbereitung hiezu kann allerdings schon der Volksschule zugemuthet werden. Aber treues Copiren setzt treues Auffassen voraus, und dieses lernt sich nicht zunächst durch's Copiren selbst. Auch lehrt die Erfahrung, daß Menschen,

die von Jugend auf immer nur abgeschrieben haben, am wenigsten treu nachschreiben, und vollends gar nicht fähig sind, selbstständig einen kleinen Aufsatz abzufassen.

Dienlicher zu diesem Zwecke ist unstreitig das sogenannte Diktandoschreiben, in der Art, daß der Lehrer gehörig langsam und deutlich, Anfangs kleinere, in der Folge schon größere Sätze und endlich auch kleinere Aufsätze oder Erzählungen vorsagt, während ein Schüler das Vorgesagte mit Kreide an der Tafel, die übrigen aber dasselbe auf ihr Täfelchen oder Schriften nachschreiben müssen.

Hergenröther, S. 405.

4.

Verschiedene Köpf', verschiedene Händ' — warum denn lauter ganz und gar gleiche Schriften?

Dabei, daß alle Schüler, die vom Lehrer an der Tafel gebildeten Formen nachzubilden lernen, ist keines Weges zu fürchten, daß endlich alle Handschriften einander gleich, und die Gefahren und Nachtheile der Schriftverfälschungen immer größer werden. Die Individualität läßt sich keinem Menschen rauben, und so wie sich dieselbe im ganzen Wesen des Menschen, im Grundton seiner Stimme und in seinem Gange ausspricht, obgleich alle sprechen und gehen; so spricht sie sich auch in seiner Schrift aus, obgleich dieselbe nach allerlei Muster mit jener der Anderen gebildet worden ist. Gegen diese Individualität muß aber auch der Lehrer selbst nicht eigensinnig und doch vergeblich kämpfen, dadurch, daß er auf eine ganz gleiche Handschrift bei allen seinen Schülern dringt, sondern er muß sich begnügen, wenn jeder Schüler gleichwohl auf seine eigene Weise die Lautzeichen in Ordnung, Regelmäßigkeit und Reinheit, d. h. in einer gewissen Schönheit darstellet. Hergenröther, S. 405.

5.

Was ist Schönschreiben, und wie kommt man ewig nicht dazu?

Unter Schönschreiben kann hier nicht diese Kunst im vollständigen Sinne des Wortes verstanden werden, sondern nur in dem Umfange, in welchem sie in einer Volksschule nöthig

und anwendbar ist. In diesem Sinne ist Schönschreiben die Fertigkeit, die Formen unserer üblichen Buchstabenschrift ungekünstelt, deutlich und gefällig zu bezeichnen.

Eigentliche Schönheit der Schriftzeichen ist in einer Volksschule und von Kindern des Landvolkes, die von frühe an zu harter Arbeit angehalten werden, weder zu fordern, noch zu erwarten. Deutlichkeit aber und Gefälligkeit der Buchstaben läßt sich, wenn der Lehrer einen zweckmäßigen Stufengang beobachtet, und keiner unverständigen Lehrart sich bedient, wohl zu Stande bringen.

Unzweckmäßig aber wäre der Stufengang, wenn er so unordentlich wäre, daß die Kinder, trotz aller Uebung, nie zum Schönschreiben, oder wenn er so weitläufig wäre, daß die Kinder vor lauter Schönschreiben nicht zum Rechtschreiben, und fast gar nicht zum Gedankenschreiben kämen, welcher letzterer doch der Hauptzweck des Schreibunterrichtes bleiben muß. —

Unverständig wäre die Lehrart, wenn der Lehrer, ohne die nöthigen Vorübungen, ohne die nöthigen Erklärungen über die Formverhältnisse der Buchstaben sich bloß damit begnügte, den Kindern die Buchstaben vorzuschreiben, und sie gedanken- und bewußtlos nachschreiben zu lassen.

Fertigkeit in einer deutschen und gefälligen Kurrentschrift ist und muß der Hauptzweck des Schönschreibens in einer Volksschule seyn. Nur diejenigen Kinder, welche darin das Ziel erreicht haben, dürfen auch die Kanzleischrift, und, nach erlangter Fertigkeit hierin, die Frakturschrift erlernen.

Zeller, 2. Bd. S. 143.

6.

Es braucht keine elegante Schrift zu seyn; es thut's eine mäßig schöne; für jeden Fall weg mit dem Quark von Heften.

Bei den verschiedensten Verfahrungsweisen, um schreiben zu lehren, wird immer viele und sorgfältige Uebung Hauptsache bleiben. Es kann gelingen, in wenigen Tagen durch besondere Mühe und Aufmerksamkeit sich eine andere und schönere Handschrift anzueignen; aber befestigen und bis zur bewußtlosen Geläufigkeit bringen kann man sie nur durch lange

Gewöhnung. Und so bleibt der Letztere die Hauptsache. Oft ist sogar eine mäßig schöne, aber deutliche und feste Handschrift einer eleganteren, aber undeutlichen, vorzuziehen. Die Etikette bei Geschäftsschriften gehört mehr unter die Rechtschreibung oder den Styl, als zur Kalligraphie. Reinlichkeit und Ordnung machen die Hälfte bei aller Schönschrift aus. Dazu muß aber nicht bloß der Schreiblehrer, sondern jeder andere Lehrer und die Eltern mitwirken. Unsaubere Hefte, unordentliche Zeilen, vergeßner oder ungleicher Rand ꝛc. dürfen weit weniger gut geheißen werden, als unschöne Buchstaben; denn das Erstere ist Sache der Aufmerksamkeit, das letztere der Geschicklichkeit. Gutes Schreibmaterial thut ebenfalls viel, und man soll an die Eltern die Anschaffung desselben fordern, aber doch mit Rücksichten. Selbst nicht unbemittelte Eltern werden so oft verdrüßlich über die zahllosen Hefte, welche ihre Kinder für die Schule begehren, und von deren nützlicher oder auch nur stätiger Verwendung ihnen keine Kunde wird. Es ist kein guter Ruf einer Schule, wenn Viel und Vielerlei für dieselbe geschrieben wird, besonders wenn jeder Quark nochmals für die Prüfung abgeschrieben werden muß. Gute Lehrer sind auch ökonomisch mit der Zeit und den Kräften der Kinder und mit dem guten Willen der Eltern; sie fordern also wenig Hefte, aber diese ordentlich gehalten. Und zwar soll nicht der Buchbinder die Mühe des Falzens, Einnähens, Beschneidens der Hefte übernehmen, sondern der Schüler selbst. Auch das gehört zum Schreiben.

Schwarz. 3. Thl. S. 44.

7.

Keine ausdrückliche Trennung der Schönschrift und der gewöhnlichen Handschrift.

a.

Der Schüler muß durch fortgesetzte Uebung dahin gebracht werden, daß er auch beim Geschwindschreiben noch immer eine allgemein lesbare Schrift liefert. Wir bemerken dieses bloß deßwegen, weil man gewöhnlich das Schönschreiben von der sogenannten Geschäftshandschrift zum Nachtheil des Ganzen zu weit trennt, und dem Vorurtheile huldigend, als brauche man die Schönschrift nicht im täglichen Leben, sondern nur bei be-

sondern Veranlassungen, das Schönschreiben als ein langsames Malen, das gemeine Schreiben dagegen als ein Geschäft von weniger Bedeutung betreibt. Hergenröther.

b.

Eine ausdrückliche Unterscheidung zwischen Schönschrift und gewöhnlicher Schrift ist nachtheilig, weil sich jene dann von dem Leben absondert. Allerdings muß der Lektionsplan einige Stunden (anfangs halbe Stunden) für vorzugsweise Uebung des Schreibens aussetzen, allein nur um die Figuren kennen zu lernen, zu korrigiren und der sonstigen Uebung Bahn zu brechen; allein jedes andere Schreiben des Schülers muß von dem Bestreben zeugen, eine höhere Vollkommenheit der Schrift zu erreichen. Deßhalb darf derselbe in keinem Alter mit schriftlichen Arbeiten, zumal wenn sie nicht einmal intellektuellen Werth haben, überladen werden, und dem Schreiblehrer muß eine Revision derselben zustehen und obliegen. Die Einrichtung in den Gymnasien, wo der Schreiblehrer ganz außerhalb des Ranges der übrigen steht, und sich jeder angehende Philologe befugt glaubt, zur Verderbniß der Handschrift seiner Schüler mitwirken zu dürfen, ist höchlichst zu tadeln. Dagegen ist es ganz angemessen, bisweilen ein Wort-Schreiben zu veranstalten, wobei in der möglichst kurzen Zeit möglichst schön geschrieben wird. Dieß eignet sich besser für eine öffentliche Prüfung als manche erkünstelte Probeschriften. Schwarz. 3. Thl. S. 49.

D. Rechnen.

1.

Wie man früher rechnete.

Gott hat alles mit Maß, Zahl und Gewicht geordnet (Weisheit 11, 22). Der Mensch kann daher weder die Werke Gottes betrachten und untersuchen, noch mit Menschen handeln und wandeln, noch irgend ein Geschäft, Gewerbe, Kunst und Handwerk treiben, ohne auf Zahlen und Zahlenverhältnisse zu stoßen, die er sollte kennen, verstehen und behandeln. Dieß setzt aber eine Fähigkeit voraus, Zahlen und Zahlenverhältnisse anzuschauen und zu bemerken, sie aus der Einheit zu bilden, und darauf zurückzuführen, sie zusammenzusetzen

und zu trennen, und aus gegebenen Zahlen und Zahlverhältnissen, neue, unbekannte zu finden. Diese Fertigkeit heißt Rechnen, es mag nun mit bezifferten oder unbezifferten Zahlverhältnissen geschehen. Denn auch die Zahlen und Zahlverhältnisse hat der Mensch bezeichnen gelernt. Wie man nämlich die Gesangtöne mit Zeichen versinnlichet hat, die man Noten heißt, wie man ferner die Sprachlaute mit Figuren dargestellt hat, die man Buchstaben nennt; so hat man auch die Zahlen und Zahlverhältnisse mit Zeichen versinnlicht, die unter dem Namen Ziffern bekannt sind. Es ist aber mit dem Rechenunterrichte gegangen, wie mit dem Leseunterricht. Gleichwie man bei dem Leseunterrichte den Kindern die Gestalt und Namen der Buchstaben vorsagte, die Laute derselben aber verschwieg, weil man nicht genug bedachte, daß die Buchstaben Laute bedeuten, die mit der Figur und dem Namen des Buchstabens nicht immer gegeben sind, und nicht immer abgesondert in's Ohr fallen: so hat man auch bei dem Rechenunterrichte die Kinder gleich mit den Ziffern anfangen lassen, ihnen nur Ziffern gegeben, und sie nur Ziffern behandeln gelehrt, und auch nicht genug bedacht, daß dieselben bloße Zeichen von Zahlen und Zahlverhältnissen sind, die das Kind aus der Figur der Ziffer und ihrer Stellung nicht veranschauen und begreifen kann. Man ließ die Kinder das Einmaleins aus dem ABC-Büchlein auswendig lernen, und wenn sie dann aus dem Gedächtnisse hersagen konnten: „Neun mal neun ist eins und achtzig,“ so glaubte man auch, sie verstünden diese Wahrheit! Es mangelte bei diesem mechanischen Zifferrechnen die Anschaulichkeit der Zahlen, die Klarheit der Gründe und die Deutlichkeit des Bewußtseyns. „Multiplicire, sagte man dem Kinde bei der Regeldetri die zwei mittlern Sätze, und dividire in ihr Produkt den ersten Satz, so findest du die Antwort.“ Aber warum dieß so geschehe, sahe das Kind nicht ein. Auch bei dem sogenannten Kopfrechnen ging es nicht besser; denn man ließ eben das nämliche Ziffergeschäft, welches das Kind vorher auf der Tafel gemacht hatte, nachher auch im Kopfe verrichten; das Kind schrieb in Gedanken Ziffern, rechnete in Gedanken mit Ziffern, ohne daß ihm die Zahlen, ihre Bildung und Veränderung anschaulich und klar geworden wären. Der gründliche Rechenunterricht unter-

scheidet daher Zahlen und Ziffern, wie Sachen und Zeichen, stellt den Kindern zuerst Zahlen vor Augen ohne Ziffern, läßt sie solche Zahlen anschauen, bilden und behandeln, bis sie es darin zur Fertigkeit gebracht haben; hierauf geht er zu der Bezifferung über, und lehrt die Kinder das Ziffersystem verstehen, beweiset das Zifferrechnen aus dem anschaulichen Zahlenrechnen und verbindet beides so mit einander, daß die Kinder sich ihres Thuns deutlich bewußt werden, die Regeln des Rechnens selber finden lernen, und wissen und sagen können, wie und warum sie so verfahren. Das ist der gründliche Rechenunterricht im Gegensatze von dem bloß mechanischen und oberflächlichen. Zeller, 2. Bd. S. 219.

2.

Das ist wahres Rechnen.

„In der Zahlen- und Formenlehre liegt" — dieß sind Pestalozzi's Worte — „der einfache Stoff zur Bildung der Kraft, einfache, wesentliche und unwandelbare Verhältnisse zu erkennen, und selbstständig aufzufinden. Die Sprache erweitert denselben, und wie ein Geist Gottes über die neue Schöpfung im menschlichen Gemüthe schwebend, faßt sie Dinge, Umstände und Verhältnisse, und eben so das Innere des Menschen selbst auf, damit sie Mittlerin werde zwischen Mensch und Mensch und allem Seyn, allem Haben und allem Thun, das die ganze Natur in seine Umgebungen stellt, und mit ihm in nähere oder entferntere Berührung bringt."

„Das ist so viel: es ist mehr oder weniger „als dieses: das Weniger ist dieser oder jener Theil von dem mehr; das Mehr übertrifft das Weniger um so und so viel; es ist dieses Weniger ein-, zwei- und mehrfach — auf diese Weise öffnet die Zahl dem kindlichen Geiste den Reichthum ihrer Verhältnisse, und reizt es zu erforschen, welche derselben es zu fassen vermöge. Sie eignet sich besonders deßwegen zum Mittel der Geistesentwickelung; weil sie beim möglichst Leichten anfängt, das möglichst Wenige dem, was bereits da ist, hinzusetzt, und lückenlos, bestimmt und sicher bis in's Unendliche fortschreitet. In ihrem Gebiete ist nichts Schwankendes, nichts Trügliches, nichts Dunkles. Sie bedarf nicht des Schimmers einer Laterne, um ihren Weg zu

erhellen: wie Gottes Sonne trägt sie ewiges Licht in sich selbst. Wer Arges liebt, hasset sie.“ — Sieh Wochenschrift für Menschenbildung.

Der Mann, der so mit Begeisterung die Zahlenlehre als eines der vorzüglichsten Elementarbildungsmittel anpreist, hat aber dabei etwas ganz anderes im Sinne, als was man gewöhnlich unter dem gemeinen, und schon von jeher in unseren Volksschulen eingeführten Rechnen versteht. Er wollte das, was man sonst in unseren Gelehrten-Schulen gleichsam als eine geheime, wenigen Auserwählten zugängige und verständliche Lehre, als eine besonders übende und bildende Geistesgymnastik betrieb, das Studium der Mathematik und Geometrie, in den niederen Kreis einer Volksschule herabziehen. Er mußte es eben darum von seiner steifen und schwerfällig wissenschaftlichen Form, in welcher es bloß dem Auge des Kenners als goldhaltig erscheinen konnte, entkleiden, und in seiner natürlichen Einfalt und in einer so wenig gekünstelten Gestalt auftreten lassen, daß auch das Kind, wenn es nur gesunde Sinne und eine natürliche Verstandesanlage hat, es in seinen Anfängen fassen und in seinem Fortschreiten verfolgen kann. Pestalozzi dachte sich also unter Zahlenlehre, oder Kopfrechnen, wie man es bald genannt hat, kein auswendiges Tafelrechnen, sondern etwas, was sogar allem Tafelrechnen vorangehen muß, nämlich eine Bildung, Entwickelung und Erweiterung der dem Kinde unmittelbar von der Natur selbst gleichsam aufgedrungenen Begriffe von Einheit und Vielheit in der Art, daß sich daraus die Zahl, als collective Einheit, in allen ihren möglichen Verhältnissen auf die natürlichste Weise gestaltet, vom Verstande verarbeitet, und so allererst eine Rechenkunst geschaffen wird, die eben darum nicht nach Regeln erlernt, sondern ohne Kenntniß irgend einer Regel aus den natürlichen Gesetzen des Denkens frei, selbstthätig und selbstständig von einem Jeden neu erfunden wird. Demnach ist die Pestalozzische Zahlenlehre nichts anders, als eine Anleitung, die aus jedem Schüler einen neuen Erfinder der Rechenkunst macht; die ihn aus dem Begriffe der Einheit, als einem reinen Verstandsbegriffe, die Zahl und alle ihre Verhältnisse entspinnen läßt; die ihn durchs Denken richtig, lückenlos und geordnet denken, und durchs Aussprechen des Gedachten richtig und ge-

ordnet sprechen lehrt. Die Zahlenlehre, oder das Kopfrechnen, beschäftigt sich also nicht, wie das Tafelrechnen, mit einer verschiedentlichen Behandlung der Zahl und der Zahlen, sondern zuerst mit der Entstehung und Bildung der Zahl selbst, und ist nichts, als ein Auffinden, Vergleichen und Unterscheiden, ein beständiges Urtheilen und Schließen. Es hat eigentlich nichts Mechanisches und Technisches, sondern alles ist bei ihm und an ihm Geist und Leben: es beschäftigt nicht die Hand, sondern den Geist, die innere Anschauung, die Einbildungskraft, das Gedächtniß, den Verstand. Bei ihm vergißt der Schüler, wie bei keinem andern Unterrichtsgegenstande, den Zwang des Lernens, den Zwang der Schule; denn es eröffnet ihm die freieste Geistesthätigkeit. Es reißt ihn nicht vom Leben los, sondern führt ihn recht in's Leben ein, indem er seine Geistesprodukte immer und überall im Leben verwirklichet sieht. Es setzt keine andere Kenntnisse und Geschicklichkeiten voraus: es geht von sich aus, und vollendet sich in sich. Es eignet sich daher ganz vorzüglich zum Unterrichte für Anfänger. Hergenröther, S. 425.

Die Zahlenlehre als Wissenschaft wird mit dem fremden Namen Arithmetik bekannt, als Kunst heißt sie das Rechnen; nur dieses Letztere ist ein Bildungsmittel für alle Schulen. Die geistige Nothwendigkeit, Alles als Einheit oder Vielheit aufzufassen, bringt schon die Beschäftigung mit Zahlen auf, und zwar auf den ersten Entwicklungsstufen des Kindes. Es liegt aber zugleich eine höchst bildende Kraft in der Beschäftigung mit Vorstellungen, welche, obgleich an der Wirklichkeit entwickelt, doch sofort sich von derselben ablösen, und als die ersten und leichtesten Abstraktionen in dem Geiste stehen. Diese Leichtigkeit gründet sich darauf, daß die Zahl, von der Qualität der Anschauungen absehend, nur ein einziges gemeinschaftliches Merkmal sucht, um sie als gleichartig zu behandeln, und die Vielheit aus der Einheit zu bestimmen. Ja, zuletzt wird die Gleichartigkeit überhaupt als Merkmal gesetzt, und die reine Zahl gebildet, welche jedes andere Merkmal unbestimmt läßt. Der Geist hat es also mit Begriffen von der einfachsten Beschaffenheit zu thun, welche den weitern Vortheil haben, daß man sie jeden Augenblick an wirkliche Anschauungen anlehnen kann, und für welche es noch viel

einfachere Zeichen, als Wörter giebt. Dazu kommt, daß das Bedürfniß des wirklichen Lebens jeden Augenblick auf Zahlen hinweißt, daß also Niemand ohne eine gewisse Kenntniß derselben die Lebensverhältnisse zu beurtheilen vermag, daß er aber auch an einer richtigen Beschäftigung mit Zahlen die Lebensverhältnisse beurtheilen lernt. Rechnen ist nun eigentlich nicht jede Beschäftigung mit Zahlen, z. B. nicht das Behalten derselben, sondern das gesetzmäßige Hervorbringen einer dritten Zahl aus zwei gegeben. Scheinbar sind freilich oft viel mehrere gegeben; allein bei rechter Beleuchtung entsteht doch jede vierte Größe aus der kombinirten ersten und zweiten und einer hinzutretenden dritten. Nun kann aber die Kunst des Rechnens nicht ohne Kenntniß der Gesetze, wornach die neuen Zahlen erzeugt werden sollten, geübt werden, und die Arithmetik muß, wenn gleich nicht gerade in wissenschaftlicher Form, dem Rechnen immer zu Seite gehen, nicht aber vorangestellt werden, sey es auch mit der Erklärung des Zahlbegriffs selbst. Schwarz, 3. Thl. S. 110.

3.
Das Zählen.

Aber zählen ist nicht Hersagen der festen Reihe der Zahlnamen, wie manche Lehrer und Lehrerinnen wähnen, und durch das Herplappern der Zahlnamen, bis hundert und weiter bethätigen, sondern das Zusammenfassen mehrerer Anschauungen in eine Summe, indem zu den vorhandenen immer ein einziges neues Element hinzutritt. Also Gegenstände müssen gezählt werden, und zwar nur so viele, als das Kind sich auf einmal neben einander vorstellen kann; mithin ganz im Anfange nur zwei. Drei zählen können, ist schon ein bemerkenswerther Fortschritt, welchen eine sprüchwörtliche Redensart als das Minimum des Verständig-seyns angibt.

Dieses anschauliche Zählen darf nicht über 10 oder 12 getrieben werden; theils weil die Anschauung je zusammengesetzt wird, und nur durch Auflösung in Gruppen verdeutlicht werden kann, theils aber auch, weil die einfachen Zahlnamen mit 12 aufhören. Schwarz, 3. Thl. S. 112.

Nur kann man auch in dem Streben nach Veranschaulichung zu weit gehen. Die Zerlegung des ganzen Striches in

Theile wird oft bis zur Widerwärtigkeit verfolgt; wenn nun gar Rüben, Aepfel, Kartoffeln in der Schule zerschnitten werden, um das Drittel oder Viertel anschaulich zu machen, so bleibt doch wohl der Begriff an dem Apparat hängen. Lieber warte man die natürliche Reife des Verstandes noch etwas ab, als daß man mit solchen Mitteln eintrichtern will, was nicht flüssig ist. Besonders schlimm wirken diese forcirten Bestrebungen, wenn andere sehr nahe liegende Mittel-Ideen vergessen werden, z. B. daß der Nenner der Brüche, gleich dem Divisor, eigentlich nicht von Theilen überhaupt, sondern von gleichen Theilen redet.

Schwarz, 3. Thl. S. 128.

4.

Mache das Kopfrechnen angenehm.

Das Kopfrechnen muß den Kindern zu einem angenehmen Geschäfte gemacht werden, so daß sie sich schon zum Voraus auf die Stunde freuen, in welcher dasselbe vorgenommen wird. Dieß kann nur dadurch geschehen, daß es munter und lebendig betrieben, jedem Schüler Gelegenheit verschafft, seine geistige Kraft zu versuchen und zu äußern. Die Aufgaben und Uebungen dürfen deßwegen nie weder zu leicht noch zu schwer seyn. Hergenröther, S. 430.

5.

Was ist das Ziffer-Rechnen?

Zifferrechnen ist nichts Anders als eine zum Behuf der Schnelligkeit und Sicherheit im wirklichen Leben nothwendige Einkleidung des Denkrechnens, welches dann den Namen Kopfrechnen erhält, wenn die Operation ohne Zeichen ausgeführt wird, so daß also das Gedächtniß die Rechnungselemente von Anfang bis zu Ende zu bewahren hat.

Schwarz, 3. Thl. S. 113.

6.

Das Zifferrechnen im Verhältnisse zum Kopfrechnen.

Das Zifferrechnen steht mit dem Kopfrechnen in demselben Verhältnisse, wie das Schreiben mit dem Sprechen, und ihre gemeinsame Wurzel ist das Denken. Hergenröther, S. 430.

7.

Nur langsam.

Der Lehrer hüte sich vor nichts so sehr, als vor der eitlen Sucht, recht bald große Resultate von seinen Bemühungen sehen und zur Bewunderung aufstellen zu wollen. Die Natur bereitet ja auch auf alles Gute und Große recht lange im Geheimen vor. Hergenröther, S. 429.

8.

Bleib bei den bekanntesten und leichtesten Ausdrücken und Bestimmungen.

Tadelnswerth ist es, in das Rechnen ungewöhnliche fremdartige Ausdrücke, wie „plus“, oder auch dessen Uebersetzung „mehr“ einzuschwärzen; das allbekannte „und“ dient ebenso gut, und ist viel deutlicher. Später mag auch das Fremde kommen, wenn es nämlich wirklich eine Abkürzung oder Verbesserung enthält.

Nur nicht aus fremden Rechenbüchern Bestimmungen herbeigezogen, welche das umgebende Leben nicht kennt. Das macht gerade unpraktisch, statt praktisch. Was man wählt, das finde sich in der Wirklichkeit, selbst der Preis der Waaren. Manches schlägt sogar in das sittliche Gebiet ein, z. B. die Berechnungen der täglichen und jährlichen Bedürfnisse, welche sich im rechnenden Zusammenhange oft ganz anders ausnehmen, als in der leichtsinnigen Ansicht der Kinder und ihnen ähnlicher Erwachsenen.

Schwarz, 3. Thl. S. 119.

9.

Jetzt sind Rechnungsvortheile am rechten Orte.

Auf der Stufe, welche alle praktischen Rechnungen des bürgerlichen Lebens in weiterem Umfange und in den üblichen Formen umfaßt, sind die Abkürzungen an ihrem Platze; Einkleidungen können dazu bestimmt seyn, den Scharfsinn zu üben, nur eben nicht durch Spielereien, die von dem Leben ganz abliegen.

Auch auf das Geschwindrechnen muß jetzt Werth gelegt werden, und auf die Sicherheit der Operationen selbst unter Störungen; es ist die unmittelbare Vorbereitung auf den Be-

ruf für Viele, allein auch für die Uebrigen hat ein solches Verfahren nicht wenig Bildendes. Schwarz, 3. Thl. S. 122.

Allgemeine Lehre von den Abkürzungen nicht eher, als das ausführliche Verfahren, woraus jene entstanden ist, und welches im Kopfrechnen auch immer fortbesteht. S. 117.

10.

Wie weit mit dem Rechnen in der Schule?

Auf die Frage, wie weit das Zifferrechnen in einer Volksschule getrieben werden soll, antworten wir: so weit es im Ganzen und theilweise durch das vorangehende Kopfrechnen hinlänglich vorbereitet ist. Hergenröther, S. 433.

11.

Die Zeit für das Rechnen.

Fragt man nach der auf die Zahlenlehre zu verwendenden Zeit, so ist dieselbe in allen Perioden des Schul-Lebens ziemlich constant. Mag in der Zeit des praktischen Rechnens dasselbe einmal mehr in den Vordergrund treten, im Allgemeinen ist es ein beständiger Begleiter und Ergänzer des Sprachunterrichts. Die Quantität der Dinge muß ohne Unterbrechung neben ihrer Qualität und Form erkannt werden. In den meisten Schulen werden drei Stunden wochentlich das rechte Mittel seyn. Schwarz, 3. Thl. S. 125.

E. Sprache und Aufsatz.

a.

Sprache.

1.

Lehrer! dein Sprechen, dein reines, freundliches Sprechen trägt das Meiste bei, daß deine Kinder die Sprache lernen.

Wenn unsere Behauptung, die Sprachlehre sey das Fundament alles Unterrichtes, wahr ist, und wenn nur auf einem richtig und sicher gelegten Fundamente richtig und sicher fortgebaut werden kann; so ist damit die ganze Wichtigkeit dieses Unterrichtsgegenstandes ausgesprochen. — Unsere Schüler kommen zwar nicht sprachlos zur Schule: sie wissen schon die gemeinsten und alltäglichen Gegenstände, freilich oft nur in der besondern Mundart ihrer Gegend und ihres Ortes zu benennen; verstehen schon in eben dieser Mundart erzählte Geschicht-

chen, und sind vielleicht auch schon im Stande, diese nachzuerzählen; sind unter sich und unbelauscht von einem Fremden sogar recht gesprächig: aber bei allem dem ist ihr Ton und ihre Aussprache in der Regel roh, ihr Ausdruck unbehilflich und gar oft verstümmelt, und über viele Gegenstände wissen sie sich gar nicht auszudrücken. Sie bringen also gleichsam die rohen Elemente zum Sprachgebäude schon mit, und es kömmt jetzt hauptsächlich nur darauf an, sie, ohne sie einzuschüchtern, an den reinen Ton und die natürlich schöne Aussprache zu gewöhnen, und sie die Kunst zu lehren, sich auch über alle solche Dinge deutlich und richtig auszudrücken, über welche sich der gesittete Mensch in seinen verschiedenen Verhältnissen auszudrücken im Stande seyn muß. Das erstere hängt vorzüglich von der herablassenden Freundlichkeit des Lehrers, verbunden mit seinem guten Beispiele im reinen und richtigen Sprechen ab, wobei sich das Ohr und bald auch die Zunge der Schüler eben so unvermerkt an das reine und richtige Sprechen gewöhnt, wie sie sich vorher an das Rohere gewöhnt hatten. Der Lehrer hat nur dafür zu sorgen, daß ihn seine Schüler gerne hören, in ihren Aeßerungen nicht schüchtern und verzagt werden, und sich sogar freuen, wenn sie liebevoll zurecht gewiesen werden. Geschieht das in einer Schule wirklich, so lernt sich das Andere, welches eigentlich durch die Sprachlehre geleistet werden soll, eben so leicht. Denn wer einmal für seine Anschauungen, Gefühle, Vorstellungen, Begriffe und Ideen die in seiner Nation üblichen Zeichen zur Festhaltung derselben sich eigen gemacht hat, der lernt auch leicht diese Zeichen (Wörter) in der unter seiner Nation herkömmlichen Verbindung gebrauchen. Und wer das kann, ist seiner Muttersprache mächtig, und hat faktisch die Sprachlehre gelernt, wenn er auch keine einzige Regel derselben wüßte, die er aber gewiß bald finden wird, sobald seine Aufmerksamkeit nur darauf gerichtet wird. Hergenröther, S. 362.

2.

Der materiale und formale Zweck des Sprachunterrichtes.

Der Sprachunterricht hat den dreifachen materialen Zweck des Verstehens fremder Vorstellungen und der mündlichen und

schriftlichen Darstellung der eigenen; sodann den formalen Zweck der Steigerung Vorstellungskräfte überhaupt, vorzugsweise aber des Verstandes. Um den ersten Zweck zu erreichen, dient der ganze Schulunterricht; die Worte des Lehrers, die Schulbücher müssen verstanden werden. Der Leseunterricht bricht vor Allem die Bahn dazu, die Grammatik hat aber einzelne Schwierigkeiten aufzuhellen, Unbewußtes zum Bewußtseyn zu bringen. Wer die Gesetze der Sprache nicht kennt, kann sich auch nicht rühmen, daß er alles verstehen wird, was die Sprache bringt. Aber gleichwohl ist der Wortvorrath für das Verstehen fast noch wichtiger, und diesen bringt nicht die Grammatik, sondern das Lesen, das Leben und die ausdrückliche Mittheilung des Lehrers, wie etwa in dem orthographischen Unterrichte die Fremdwörter. Wo das Verstehen Hauptzweck bleibt, bedarf es jedenfalls nur geringer Einweihung in die Grammatik; diese kann gelegentlich beim Lesen geschehen. Der zweite Zweck des Sprachunterrichtes, die Fertigkeit in Mittheilung eigener Vorstellungen, wird ebenfalls durch das Leben in der Schule, durch Frage und Antwort am direktesten erreicht, lautes Lesen, Auswendiglernen fördert ebenfalls, indem es das Ohr gewöhnt und die Zunge geläufig macht. Für die Grammatik bleibt bloß die Verhütung von Fehlern, welche etwa durch Nachahmung falscher Muster dem Lernenden geläufig werden.

Diese Revison des gewonnenen Reichthums der Rede an der kritischen Fackel der Grammaik soll zwar von dem Lehrer beständig geübt werden; allein ein selbstständiges Studium der Lernenden für den Zweck würde verfehlt seyn, es träte nicht lebendig genug zur rechten Zeit in die weit mächtigeren Gewöhnungen hinein. Es würde hemmen, statt zu fördern; denn eine stotternde Correctheit wird schwerlich vor einer fließenden Incorrectheit den Vorzug verdienen. Für unseren Zweck genügt eine grammatische Ueberwachung der kindlichen Rede von Seite des Lehrers. Der dritte Zweck, die schriftliche Darstellung eigener Vorstellungen, ist mit dem zweiten sehr verwandt. Wenn gleich die schriftliche Darstellung weit mehr Besonnenheit, eine Wahl des Ausdrucks gestattet und dadurch der grammatischen Correctheit größere Rechte einräumt, wenigstlich die Schriftsprache überhaupt mehr an Regeln gebunden

ist, als die Sprache des gemeinen Lebens, so tritt dagegen die Fähigkeit, eigene Gedanken zu erzeugen, zu ordnen und darzustellen, doch auch so spät ein, daß wenigstens im eigentlichen Kindesalter die Grammatik als Regulativ für den Styl wohl entbehrt werden könnte. Die Volksschule würde, von dieser Seite betrachtet, wenigstens keines zusammenhängenden Cursus in der Grammatik bedürfen, sondern sich mit gelegentheitlichen Bemerkungen des Lehrers begnügen können; die höhern Schulen könnten durch vergleichende Betrachtung der fremden und der Muttersprache wenigstens das Nothwendige erreichen, wie die Erfahrung der ältern Schulen sattsam dargethan hat. Endlich tritt der formale Zweck mit seiner Forderung auf: an den Gesetzen der Sprache die geistigen Gesetze überhaupt zum Bewußtseyn zu bringen, sie als Geistesgymnastik zu benützen, und Dieß ist eine um so begründetere Forderung, als die übrigen Unterrichtsgegenstände sich durchgehends als weit einseitiger bildend erwiesen haben, als die Sprache, welcher in gewissem Maße alle Vorstellungen zugänglich sind.

Schwarz, 3. Thl. S. 58.

3.

In Anderem magst du's seyn; in Erfindung verdeutschter grammatischer Name braucht's deiner Freigebigkeit nicht.

Es wäre zu wünschen, daß unsere neuere Grammatiker etwas weniger freigebig mit Erfindungen verdeutschter grammatischer Namen gewesen wären, und die Bezeichnung ihrer Vorgänger mehr in Ehren gehalten hätten, es würde in unseren Volksschulen besser um den Sprachunterricht stehen, als jetzt, wo die Namensverwirrung oft auch Begriffsverwirrung nach sich gezogen hat. Den Lehrern sollen jedenfalls die Fremdnamen neben den Verdeutschungen geläufig seyn, um mit Sicherheit sich verständigen zu können. Durch Einführung fester Lehrbücher zum Gebrauche der Lehrer wird die Unsicherheit etwas nachlassen, außerdem scheint es eine passende Aufgabe für Lehrer-Conferenzen, sich über grammatische Terminologie zu einigen.

An und für sich ist jedes Wort gut, wenn allgemein der rechte Begriff damit verbunden wird; der einzige Vortheil,

welchen einige vor andern voraus haben, ist, daß ihre Zusammensetzung den Kindern den Begriff erleichtert, wie, z. B. Dingswort anschaulicher ist als Hauptwort und Selbstständswort. Die Kinder höherer Schulgattungen sollten billig den deutschen und den fremden Namen wissen, um sich nach beiden Seiten hin verständigen zu können.

Schwarz, 3. Thl. S. 62.

4.

Bloß cavaliérement abweisen, heißt noch nicht: deutsche Sprache ausgezeichnet lehren.

Der Gebildete soll seine Sprache erschöpfend kennen, und zwar ebenso gut das Dialektische als das von fremd her Eingebürgerte oder erst in der Einbürgerung Begriffene. Unsere Grammatiker sind bisher nach beiden Richtungen sehr arm gewesen. Eine Art von Vornehmheiten sträubte sich gegen das angeblich Gemeine, ein aufgeblähter Patriotismus gegen das nur in den Grammatiken gering geschätzte Fremde. Was einmal vorhanden und nicht durch Achselzucken zu verdrängen ist, das sollte die Grammatik beleuchten, ordnen, zugänglich machen, nicht cavaliérement von sich abweisen.

Schwarz, 3. Thl. S. 69

b.

Aufsatz.

1.

Stylübungen Kreuz und Krone des Lehrers.

a.

Die alte Klage, daß die Stylübungen das Kreuz der Lehrer und Schüler seyen, ist noch nicht verstummt. In den ganz lateinischen Zeiten war freilich diesem Unterrichtszweige gar kein Platz eingeräumt, er mußte sich kümmerlich von den Brodsämlein nähren, welche beim Uebersetzen von der fremden Herrn Tische fielen. Und dennoch lernten damals Viele gut, Einige sogar klassisch schreiben, während jetzt bei zahlreichen Lehrstunden die Zahl der Erstern wie der Letztern nicht außerordentlich gewachsen ist. Die Lehrer klagen fortwährend über schwere, kaum zu leistende Correctur, die Schüler bekommen

an keinem Tage leichter die Schulkrankheit, als an dem, wo die Aufsätze abgeliefert werden sollen; die Behörden klagen, sie müßten bei ihnen als Arbeiter zugewiesenen jungen Leuten oft noch die Rolle des Präzeptors übernehmen. Es muß also auf diesem Felde noch einiges wüste liegen.

Schwarz, 3. Thl. S. 72.

b.

Einer Seits wird der Styl die Krone der Schulleistungen genannt und das Resultat der auf jeder Stufe gewonnenen Gesammtbildung; anderer Seits mag ihn doch nicht gern ein Lehrer übernehmen; man meint, es sey ein undankbarer Unterricht, mühsam und ohne Früchte.

Schwarz, 3. Thl. S. 72.

2.

Die beste Anleitung zu Aufsätzen.

Wer aber Richtig- und Rechtschreiben und über einen Gegenstand richtig und geordnet denken gelernt hat, für den kann es auch durchaus keine Schwierigkeit haben, seine geordneten Gedanken über diesen Gegenstand auf's Papier zu bringen, d. h. einen Aufsatz zu liefern. Fehlt es dagegen an einer dieser nothwendigen Bedingungen, so kann keine, auch noch so gründliche und deutliche Anleitung zu Aufsätzen etwas fruchten. Alle Anleitung wird dann ein bloßes Formelwerk, in welches sich zwar Wörter, aber keine Gedanken einprägen lassen. Die beste Anleitung zu Aufsätzen wird also der Lehrer seinen Schülern dann ertheilen, wenn er sie von dem ersten Eintritte in die Schule an im richtigen und zusammenhängenden Denken und Sprechen über jeden vorkommenden Gegenstand, und später im Schön- und Rechtschreiben so übt, daß sie sich über die im täglichen Leben vorkommenden Geschäfte, Angelegenheiten und Ereignisse auf eine natürliche, leichte und allgemein verständliche Art auszudrücken fähig werden. Sollen sie dann einen Brief schreiben, einen Schein oder eine Quittung ausstellen, ein Verzeichniß oder einen Conto verfertigen, so kann ihnen alles das nicht schwer seyn. Der Lehrer darf ihnen nur ein- oder zweimal die übliche Form als Muster vorhalten, und sie nur passende Aufgaben zur eigenen Uebung verfertigen lassen; so werden sie sich hierin bald die nöthige Fertigkeit

erwerben. Wie sie mit einem Freunde, wenn er gegenwärtig wäre, reden würden; so werden sie nun auch in seiner Abwesenheit an ihn schreiben. Und wie sie mündlich das Bekenntniß über eine bezahlte Schuld, oder Empfang einer bestimmten Summe oder eines andern Gegenstandes unter Bemerkung der bedeutenden Umständen ablegen würden, so werden sie es auch schriftlich in einem Scheine oder einer Quittung thun. Das natürlich Einfache unter Beobachtung der nun einmal hervorgebrachten Formalitäten ist hier allemal das Beste. Ist nur der Lehrer selbst, wie man billig voraussetzen muß, in dergleichen Aufsätzen gehörig geübt, so kann er leicht aller gedruckten Anleitungen hiezu entbehren. Und ist er das nicht, so nützen ihm und seinen Schülern alle solche Anleitungen wenig oder gar nichts, weil sie unmöglich Muster für alle besondern Verhältnisse und Fälle liefern können.

Hergenröther, S. 410.

3.

Grundsätze in Bezug auf Stylistik.

Wir nehmen Grundsätze an: Die stylistischen Uebungen vor dem eigentlichen Jünglingsalter sind bloß vorbereitende, sie bestehen vorzugsweise in Reproduktionen fremder Vorstellungsreihen, sie schließen sich eng an allen übrigen Sprachunterricht, also Lesen, Schreiben, Orthographie und Grammatik an; sie sind von den Lehrern so stufenweise einzuleiten, daß dem Schüler nur mäßige Anstrengung überbleibt; ihre technische Richtung geht auf Brauchbarkeit im Berufsleben, ihre formale auf Veredlung der Gedanken, ihre materiale auf Erweiterung des Gesichtskreises der Schüler.

Schwarz, 3. Thl. S. 73.

4.

Exactheit und Correctheit schriftlicher Arbeiten.

Vor Allem äußerliche Exactheit neben innerer Correctheit der schriftlichen Arbeiten. Lieber ganz unscheinbare, kleine Aufsätzchen, aber fehlerfrei und nett, als umfangreiche und inhaltreiche voll Fehler und Flecken. Nett muß Alles seyn, obwohl die zahlreichen Abschriften unverantwortliche Verschwendung sind. Hätte man nicht übereilt, so wäre eine

einzige Abschrift, vielleicht sogar das Concept selbst hinreichend. Darum hole man lieber methodisch das Uebersprungene nach, als daß es mit Copiren gebüßt werden soll. Besser viele kleine, rasch aufgesetzte Arbeiten, als seltene, mit vielem Schweiß verfertigte. Es wird Mehr dabei gelernt, und ist mehr Freude dabei. Die Schiefertafel ist ein besseres Uebungsfeld des guten Styls, als die dicken Hefte. Denn zum guten Style gehört auch Schnelligkeit und Abhärtung gegen kleine Störungen. Der ist kein guter Stylist, welcher sechs Concepte anlegt, und nicht schreiben kann, sobald jemand nießt. Die Gedanken müssen leicht und ungestört fließen. Das muß nicht erst von dem Leben erzwungen werden, sondern ist mit Aufgabe der Schule. Schwarz, 3. Thl. S. 67.

5.

Besser nicht corrigiren als oberflächlich.

Allgemein lobende oder verwerfende Censuren, als: gut, mittelmäßig u. s. w., bringen keinen Nutzen, sondern erzeigen in dem Schüler die Meinung, ein Aufsatz lasse sich nur nach dem ungefähren Eindruck beurtheilen, — eine Meinung, worin er noch bestärkt wird, wenn der Lehrer, ohne weitere Gründe anzugeben, versichert, Dieß oder Jenes hätte besser ausgedrückt werden müssen, auch wohl einen solchen bessern Ausdruck vorschlägt, der bei genauer Betrachtung nicht einmal der beste ist. Besser nicht corrigiren als oberflächlich. Auch die nicht corrigirten Aufsätze bleiben noch eine nützliche Uebung der Feder, nur darf dergleichen nicht oft vorkommen, wenn nicht Hudelei daraus entstehen soll. Schwarz, 3. Thl. S. 78.

6.

Nur kein Erkünsteln.

Lebensverhältnisse zu Gunsten des Styls erkünsteln, denen die Vorstellungen des Schülers noch nicht gewachsen sind, heißt nichts anders als Kinderkreuzzüge, wie die Priester des zwölften Jahrhunderts, veranstalten.

Schwarz, 3. Thl. S. 73.

7.

Das Umsetzen der Poesie in Prosa.

Das Umsetzen der Poesie in Prosa, diese so gewöhnliche Aufgabe, ist, wenn sie ohne Vorbereitung und Hülfeleistung

aufgestellt wird, eine gar verkehrte; denn es gehört ein tüchtiger Stylist dazu, eine solche Umwandlung mit nur einigem Glücke zu unternehmen.

Schwarz, 3. Thl. S. 75.

8.

Keine Fertigung von Aufsätzen — als Hausaufgaben gleich im Anfange.

Ueberhaupt ist es ein Grundfehler, den Schülern von Anfang an die Fertigung der Aufsätze als Aufgabe mitzugeben. Dort sitzt das Kind trost- und hülfelos, während es in der Schule mit Freuden gearbeitet hätte. Nur die Ueberarbeitung, die gereinigte Arbeit gehört nach Hause und nach vieler Uebung endlich auch der Entwurf. Schwarz, 3. Thl. S. 75.

F. Rechtschreiben.

1.

So lehrt man leider! vielfach noch Orthographie in unseren deutschen Schulen.

Von der alten Weise, durch unendlich viele ungeordnete Dictate ohne innere Aufhellung die Orthographie zu lehren, kann kaum noch die Rede seyn, sie hat fast allenthalben einer beinahe schlimmeren modernen Methode weichen müssen: diese Fertigkeit durch einige allgemeine Regeln, welche der Grammatik einverleibt werden, zu lehren und die sparsamen Uebungen mit den allgemeinen grammatischen zu verbinden. Der Erfolg hat nun zwar sattsam gezeigt, daß auf diesem Wege die Orthographie höchst unsicher gelehrt, und gar nicht befestiget wird, daß Dieß vielmehr durch sonstige gelegenheitliche Bildungsmittel, wie Lectüre ꝛc. bei Denen, welche einen vollständigen Unterricht genießen, miterreicht wird, bei den Uebrigen gar nicht. Allein es fehlt dieser Methode vornehmlich darum immer noch nicht an Anhängern, weil sie den Schein einer höhern Geistigkeit an sich trägt und weil der ermangelnde Erfolg auf mancherlei Weise entschuldiget wird. In wie vielen Büchern findet man als höchsten, oder doch einen der höchsten Grundsätze ausgesprochen: „Schreibe wie du richtig sprichst.“ Welch eine unpädagogische Forderung! Denn wenigstens die Hälfte aller deutschen und fast

alle aus fremden Sprachen entlehnten Wörter werden nicht mit den Zeichen geschrieben, welche am einfachsten ihrem Laute entsprechen, sondern mit willkürlich von dem Schreibgebrauche festgesetzten. Dazu kann ja das Kind nicht richtig sprechen, sondern soll es erst lernen, mindestens des Richtigen sich erst deutlich bewußt werden. Noch kommt dazu, daß auch die Gebildeten über die Richtigkeit der Aussprache in zahlreichen Fällen verschiedener Meinung sind, ja selbst über die Richtigkeit der Schreibung. Es heißt also ungefähr Soviel, als wenn man einem Anfänger im Zeichnen sagen wollte: „Zeichne alles so, wie es von dem rechten Standpunkte aus gesehen sich darstellt.“ Aehnlich verhält es sich mit den übrigen Regeln solcher Art. Schwarz, 3. Thl. S. 46.

2.

Gesetze der Orthographie.

Da die Orthographie nichts Anderes ist, als die genaue Reproduktion gesehener Wörter-Bilder, so gelten bei ihrer Erlernung auch im Allgemeinen die Gesetze des Gedächtnisses, also des Einprägens, Behaltens und Reproduzierens.

Schwarz, 3. Thl. S. 48.

3.

Schadet das Lautiren der Orthographie?

Daß das Lautiren der Orthographie auch schade, ist zwar ein Vorurtheil, doch kein ganz unbegründetes. Man übersieht nämlich sehr häufig, daß es eine Epoche giebt, in welcher von dem Laut zu dem Buchstaben-Namen übergegangen werden muß, wenn man denselben den Schülern einzeln bemerklich und behaltlich machen will. Der Laut selbst ist zu flüchtig, verschwimmt zu sehr in dem ganzen Wort, als daß das Bewußtseyn seine Hervorbringung begleitete. Es muß also neben dem Lautiren ein Buchstabiren im Dienste der Orthographie hervortreten, nicht zu frühe, um nicht zu überlasten, aber auch nicht zu spät, um nicht geringschätzig angesehen zu werden, etwa auf der untern Stufe des Lesens. Mittels dieses Buchstabirens werden anfangs alle, später die schwereren der gelesenen Wörter analysirt, und dieß als Nebenübung in dem Lesebuche fortgesetzt. Schwarz, 3. Thl. S. 49.

4.

Das Diktat.

Die steigende Schwierigkeit besteht nicht bloß in der Länge und in dem minder verständlichen Gegenstande des Diktats, sondern auch in der größeren oder geringeren Unmittelbarkeit; anfangs Wort um Wort, dann Satz um Satz, zuletzt Periode um Periode. Auch darf der Lehrer nur Einmal vorsprechen; nur bei ganz schwachen Schülern kann grundsätzlich mehrmalige Wiederholung stattfinden. Schwarz, 3. Thl. S. 53.

Am besten eignet sich zum Stoff der Diktirübungen: Stets fortschreitende Bereicherung des Wortvorraths, verbunden mit stylischer Musterhaftigkeit. Manche Lehrer gefallen sich darin, in den Diktaten so viel Schwieriges oder Rares zusammenzudrängen, daß die Masse der von den Schülern gemachten Fehlern sehr groß werden muß. Es giebt nichts Unpädagogischeres. Je mehr Fehler, desto weniger wird durch die Correctur gelernt, desto mehr der Sinn für Verbesserung abgestumpft.

5.

Es giebt ohnehin der Fehler genug; es bedarf keiner gedruckten fehlervollen Vorlagen.

Die Vorlegung unrichtig geschriebener Wörter zur Correctur, einst ein beliebtes, ja bisweilen das einzige orthographische Uebungsmittel, ist von sehr untergeordnetem Werthe. So lange die Anschauungen noch nicht fest sind, sollten sie durch fehlerhafte, namentlich gedruckte, nicht verwirrt werden. Später zur Uebung des Urtheils mag es passiren; aber dazu bedarf es keiner gedruckten Beispiele.

Schwarz, 3. Thl. S. 54.

6.

Gerade was durchaus nicht seyn soll, geschieht so oft — o der eingebildeten Schulmeister!

Orthographische Neuerungen kommen den Schulen am wenigsten zu. Es ist mehr Verdienst dabei, zu suchen, die Einförmigkeit der Schreibung durch Unterwerfung unter das Herkommen zu fördern, als für sich allein Consequenzen zu ziehen, welche der Zustimmung Anderer entbehren.

7.

Nur das Eine für Kinder richtig.

Für den Erwachsenen kann es zwei gleich berechtigte Schreibeweisen geben, für Kinder nicht. — Schwarz, 3. Thl. S. 50.

8.

Die Unterscheidungszeichen.

Indessen würde sich der Lehrer auch hier täuschen, wenn er durch das Aufstellen und Einprägen der Regeln (über Unterscheidungszeichen) zum Ziele zu kommen, und seine Schüler den richtigen Gebrauch dieser Unterscheidungszeichen lehren zu können meinte. Die Erfahrung lehrt ja, daß man eine Regel sehr gut wissen, und in der Ausübung gar häufig dagegen fehlen kann. Zweckmäßiger wird also auch hier der Lehrer verfahren, wenn er die Sache zum Gegenstande eines sicher leitenden Gefühles, eines gewissen natürlichen Taktes zu machen sucht, ohne sich gerade der Gründe, warum es das Rechte ist, klar und deutlich bewußt zu seyn. Schon durch die Gewöhnung der Schüler an einen deutlichen und natürlich-schönen Vortrag beim Sprechen wird dazu der Grund gelegt, und wenn nun bis zu dem Zeitpunkte, wo die Schüler mit dem richtigen Gebrauche der Unterscheidungszeichen vertraut gemacht werden sollen, die Gesanglehre schon nach Noten geübt, folglich die Bedeutung der musikalischen Pausen bekannt ist; so wird ihnen der Lehrer leicht begreiflich machen können, daß die Unterscheidungszeichen eine ähnliche Bedeutung beim Schreiben und Lesen haben, wie die Pausen in der Musik. Den Punkt kann er ihnen als eine ganze Pause, den Doppelpunkt als eine Viertels-, den Strichpunkt als eine Achtels-, den Beistrich als eine Sechzehntels-Pause vorstellen. Wird dieses durch Uebung im Lesen den Schülern recht geläufig, so daß es selbst in ihren freien mündlichen Vortrag einer Erzählung übergeht; wird dabei das Diktandoschreiben verbundener Sätze an der Tafel unter Beobachtung der gehörigen Unterscheidungszeichen fleißig getrieben und auf die Ursachen, warum hier ein Beistrich, dort ein Punkt ɂc. stehen muß, aufmerksam gemacht; so kann es nicht fehlen: die Schüler werden auch in diesem Stücke eine genügende Fertigkeit erlangen.

Hergenröther, S. 409.

9.

Die orthographischen Regeln.

Man muß durch äußerliche Behandlung der häufigen Fälle die tiefere Behandlung entweder vorbereiten oder ersetzen. Regeln von der Art: vor den Conjunctionen daß, damit, wenn, weil ꝛc. setze ein Komma, sind darum nicht verwerflich, wie mancher Grammatikus denkt. Sie zeigen das äußerliche Verfahren ziemlich richtig, und stehen einer spätern rationellern Behandlung nicht im Wege. Ueberhaupt aber braucht das Kind noch nicht Regeln über Fälle zu wissen, welche ihm nicht vorzukommen pflegen. Es soll ja nicht vollständig belehrt seyn, sondern nur über das häufige Vorkommende, und die Regel soll nur darum eine große Menge Fälle zusammen fassen, damit sich dieselben leichter behalten.

Schwarz, 3. Thl. S. 52.

II.

Rezensirende Bücheranzeigen.

1.

Leitfaden zu Schönschreib- und Dictaten-Uebungen in den deutschen Schulen nach der allerhöchsten Bestimmung vom 24. Juli 1833 zum Gebrauche der Schullehrer eingerichtet, und insbesondere für Schullehrlinge, Schulseminaristen und Schuldienst-Expectanten mit einem Anhange „Kurzgefaßter Sprach-Unterricht" und „Zusammenstellung pädagogischer Grundsätze" erweitert und umgearbeitet von Schulfreunden. Sechste, gänzlich umgearbeitete Auflage. Kempten, Druck und Verlag von Tobias Dannheimer, 1844. gr. 8. S. 460.

Das vorliegende Buch, welches seit 1830 sechs Auflagen erlebt hat, zerfällt seinem ursprünglichen Zwecke gemäß in vier Abtheilungen. Die Ausschreibungen der k. b. Regierung des Oberdonaukreises (1829), das Volksschulwesen betreffend, haben es zuerst ins Daseyn gerufen. Mit jenen „Ausschreibungen" übereinstimmend folgte der Allerhöchste Befehl Seiner Königlichen Majestät vom 24. Juli 1833. Daher entsprach auch die erste Eintheilung dieses Leitfadens in den folgenden Auflagen. Der fünften Auflage von 1840 geschieht im fünften Jahrgange dieser Quartalschrift S. 467—470 Erwähnung. Die fünfte, wie die vorliegende sechste, bezeichnet sich schon auf dem Titelblatte als eine „gänzlich umgearbeitete Auflage."

Die erste Abtheilung lieferte früher den Stoff für die Schönschreib- und Diktando-Uebungen in der ersten Classe der Werktagsschule, und eben so die zweite Abtheilung in

der zweiten Classe. In der sechsten Auflage aber heißt es nun zur ersten Abtheilung: „Dieser Stoff ist von jedem Lehrer leicht aus dem Inhalte der nachfolgenden Geschichten zu entnehmen," und eben so zur zweiten Abtheilung: „Den Stoff für Schönschreibübungen wird jeder Lehrer leicht aus der Religionslehre und aus moralischen Schriften sammeln können." Hiemit entsprachen die Herren Verfasser dem Wunsche des Recensenten der fünften Auflage, ja sie thaten noch mehr in der Absicht „nehmlich, daß bei der Benützung eines Buches sowohl den Prüfenden, als auch den Prüflingen Erleichterung verschafft, und letzteren manche Auslagen zur Anschaffung größerer Werke erspart würde."

Ferner heißt es (S. IV.): „Nebst der Erreichung des Hauptzweckes ließ man jedoch nicht einen Nebenzweck außer Acht, in dieser neuen Auflage den Schulseminaristen ein Handbuch, und den Schuldienst-Expectanten eine Uebersicht des im Seminar Gehörten und Gelernten zu reichen. Daher war es nothwendig, den Stoff des früheren Leitfadens theils zu erweitern, theils zu vervollständigen. Sollte aber dadurch die Umarbeitung nicht voluminös, und nicht zu theuer werden, so mußte Manches vom früheren Leitfaden weggelassen werden, was aber jeder gewandte Schullehrer in seiner Schule leicht ergänzen kann." Ueberhaupt geben die Herren Verfasser des Leitfadens nicht undeutlich zu erkennen, es sey ihnen um die Heranbildung tüchtiger Schullehrer vor Allem zu thun, weil man es diesen unbedenklich werde überlassen können, selbst zu ermessen, was, wie und wie viel von dem dargebotenen Lehrstoffe sowohl in ihren Werktags-, als auch Sonn- und Feiertagsschulen zu benützen sey, um nicht nur dem allerhöchsten Befehle, sondern auch den besondern Bedürfnissen im Schulunterrichte zu entsprechen. Daher ist der Wortlaut des allerhöchsten Befehls vom 24. Juli 1833 jeder der vier Abtheilungen an die Spitze gesetzt.

Zur zweiten Abtheilung der Werktagsschule II. Classe sind in dieser Auflage wie in den früheren die „Hauptmomente der biblischen Geschichte des alten und des neuen Bundes als Rechtschreibübungen zu Dictando-Schriften beibehalten; aber zugleich mit einer kurzen Einleitung in die heiligen Schriften sowohl des alten Bundes, als auch des neuen Testamentes vermehrt worden. Begriff und Name der heiligen Schrift, ihre Eintheilung, Anzahl und Namen der heiligen Bücher des alten Bundes; Verfasser, Inhalt und Ursprache dieser Schriften, Aechtheit, Unverfälschtheit und Göttlichkeit der Schriften des alten Bundes sind der Gegenstand der ersteren Einleitung; dagegen verbreitet sich die andere Einleitung über die Anzahl, Benennung und Eintheilung der

heiligen Bücher des neuen Bundes, über die vier Evangelien, die Apostelgeschichte, die Briefe der heiligen Apostel und die Offenbarung des heiligen Apostels Johannes nebst Angabe einiger Lebensumstände der Evangelisten und der Apostel, über die Aechtheit und Unverfälschtheit der heiligen Bücher des neuen Bundes, so wie endlich über ihre Glaubwürdigkeit und Göttlichkeit. Die Lehrbücher von August und Dr. Angelicus Fischer scheinen hiebei zu Grunde gelegt worden zu seyn.

Allein für Schüler der 2. Classe in der Werktagsschule ist diese doppelte Einleitung sicherlich nicht eingeschaltet worden, und für Erwachsene genügt eine bloß rationalistische Auffassung der von Gott allmählig geoffenbarten Wahrheiten nicht mehr; denn unsere Zeitrichtung verlangt gerade in Hinsicht auf die heiligen Schriften eine objectiv-historische, in ihrer Entstehung, Entwickelung, Fortbildung und Vollendung nachgewiesene Wahrheit, und erkennt somit die Aechtheit und Göttlichkeit der heiligen Schriften nur in der Geschichte — in dem Leben des von Gott auserwählten Volkes, in dem Leben der Kirche und im Leben aller Völker, welches von Gottes Geiste durchdrungen und in der von Christus gestifteten Kirche, deren Säule und Grundfeste die Apostel und ihre Nachfolger sind, sich zu allen Zeiten sichtbar dargestellt hat. Es wäre daher zu wünschen, daß die Einleitung in's alte und in's neue Testament mit den Hauptmomenten der biblischen Geschichte in eine innere und zusammenhängende Verbindung gebracht würde, und als Geschichte selbst Hauptmomente der biblischen Geschichte bildete. Auf solche Weise stände die zweite Abtheilung mit der überaus sorgfältig geordneten dritten Abtheilung, welche nun folgt, in einem schöneren Ebenmaaße, als dieß jetzt der Fall ist.

Ohne dem geschichtlichen Auszuge aus dem alten und dem neuen Testamente (S. 3--26) nahe treten zu wollen, erlaubt sich Rec. Einiges, was zum Theile auch schon in den früheren Auflagen dieses Leitfadens unrichtig war, hier anzumerken: S. 10 bei „Moses Berufung" ist der letzte Satz so zu ergänzen: „Da berief ihn Gott ꝛc., Israel aus Aegypten nach dem Lande der Verheißung, nach C a n a a n zu führen." S. 11 Z. 3 von unten heißt es: „Samuel war der letzte und weiseste der Richter und Hoheriester;" allein Samuel war kein Hoherpriester, wohl aber ein Prophet. Daher dürfte der obige Satz etwa so heißen: Samuel war ein Prophet und der letzte und weiseste unter den Richtern. S. 22. ist Pilatus als Statthalter in Judäa zur Zeit der Geburt Christi wiederholt unrichtig angeführt, und dann auf derselben Seite weiter unten bemerkt, dem göttlichen Kinde sey in der V o r s t e l l u n g im Tempel der Name Jesus Christus gegeben wor-

den; allein unser göttlicher Heiland wurde dem Gesetze des Moses gemäß bei der Beschneidung „Jesus“ genannt. Das Leiden Jesu begann nicht auf, sondern an dem Oelberge; daher sollte es S. 25 heißen: Er ging an den Oelberg; und auf derselben Seite weiter unten statt: „steinernes“ richtiger „felsiges“ Grab, weil man Steine von Felsen dadurch unterscheidet, daß Felsen in der Erde befestiget seyen, was aber von Steinen eben nicht nothwendig ist. Das Grab Jesu war in Felsen eingehauen, somit ein Felsen- oder felsiges Grab.

Von der Offenbarung des heiligen Apostels Johannes wird S. 19 gesagt; „Ueber alles dieses belehrt sie nicht in der gewöhnlichen prophetischen Sprache, welche die künftigen Begebenheiten geradezu in einfache Darstellung oft ohne allen Bilderschmuck anzeigt, sondern in einer Reihe von sinnbildlichen Gesichten, die auf eine höchst kunstreiche, oder vielmehr wunderbare Weise unter sich zusammenhängen, und ein vollkommenes Bild von den Schicksalen der Kirche Gottes auf Erden, von ihren ersten Kämpfen bis zu ihrem vollendeten Siege am Allende geben.“ Welche Vorstellung wird sich aus dem Gesagten ein Schullehrer oder gar ein Schüler von der geheimen Offenbarung machen? Aber davon auch abgesehen, daß die gegebene Ansicht nicht für Jedermann deutlich genug erscheint; nach einer genauen Vergleichung des neutestamentlichen prophetischen Buches mit den prophetischen Büchern des alten Bundes stellt sich deutlich heraus, daß die Offenbarung des heiligen Johannes die auffallendste Aehnlichkeit mit den Weissagungen des alten Bundes hat. So weit überhaupt schon die Weissagungen des alten und des neuen Bundes in Erfüllung gegangen sind, zeigt die Geschichte zwischen den einen und den andern die schönste Uebereinstimmung. Diese Bemerkung möge zugleich als Beleg dienen, daß eine bloß rationalistische Auffassung göttlicher Wahrheiten, wie sie in den heiligen Schriften enthalten sind, nicht genüge.

Die dritte Abtheilung, welche reichlichen Stoff liefert für Schönschreib- und Rechtschreib-Uebungen in der Werktagsschule III. Classe, erstreckt sich in der neuesten Auflage des Leitfadens von S. 27 bis 260, und umfaßt Welt- und Erdkunde, Naturlehre, Naturgeschichte (118—236) und Aufsatzlehre. Diese Abtheilung, besonders die Naturgeschichte, ist durch ihre practisch-populäre Form der Darstellung ausgezeichnet zu nennen. Ihren unmittelbaren Zusammenhang mit der ernsten Wissenschaft und ihren Ursprung aus derselben nicht verläugnend, entspricht sie der Fassungskraft und dem Bedürfnisse eines Jeden, welcher Belehrung sucht in den Naturwissenschaften. Die Gewächse z. B., deren Benennungen durchaus deutsch sind, werden sowohl nach ihrer Blüthe, als

auch nach ihrer Frucht oder ihren sonstigen Eigenschaften so genau und einfach beschrieben, daß sie leicht erkannt und von einander unterschieden werden; zugleich wird stets auf ihre Herkunft und Nutzbarkeit, so wie auf Gottes Allmacht, Weisheit und Güte hingewiesen. Die neue Auflage ist hauptsächlich in Bezug auf die dritte Abtheilung außerordentlich erweitert und vervollständiget worden; auch hat sie in Hinsicht auf wissenschaftliche Auffassung des Stoffes sehr gewonnen. Dazu kommt für junge Leute besonders das sittliche Zartgefühl der Herren Verfasser bei der Zoologie und Botanik in Betracht. Gewiß findet der fleißige und aufmerksame Leser dafür, daß er in dieser Abtheilung weit mehr als früher zu lesen hat, hinlängliche Entschädigung, und eine eben so angenehme, als nützliche Beschäftigung.

Wie in allen mathematischen Erdbeschreibungen, z. B. in Cammerer's Handbuch der neuesten Erdkunde (achte Auflage, bei dem H. Verleger des Leitfadens), ist hier hier die Rede von dem Unterschiede der Sterne, von unserm Sonnensysteme, von Tag und Nacht, den Jahreszeiten, von der Gestalt der Erde, vom Globus und den Linien auf demselben. Die Beschreibung der physischen Beschaffenheit der Erdoberfläche, welche sich in Wasser und Land theilt, schließt sich ganz einfach an. Die nöthigen Begriffe für die physicalische Erdbeschreibung werden mittelst Anführung einiger auf dem Festlande und im Wasser befindlichen Gegenstände veranschaulichet. Die politische Geographie beschränkt sich im Leitfaden größtentheils nur auf Europa, welches zur leichtern Uebersicht in West-, Mittel-, Süd-, Nord- und Osteuropa eingetheilt wird. Deutschland und Bayern werden darin mit Recht ausführlicher beschrieben, als andere Länder und Staaten unseres Erdtheiles. Gar Manches ist im Vergleiche mit der fünften Auflage des Leitfadens in der Erdbeschreibung vervollständiget und erweitert worden, sowohl in Hinsicht auf Europa, als auch auf die übrigen Erdtheile. So wurde Kleinasien besonders wegen der Apostelgeschichte und der Geschichte der ersten christlichen Jahrhunderte mehr berücksichtiget als früher. Doch haben sich auch einige, wenn gleich nicht bedeutende Verstöße von der fünften in die sechste Auflage herübergetragen, von welchen eine nächste Auflage leicht frei werden kann, wenn sie angemerkt werden.

Westeuropa, womit die politische Geographie hier, wie in Cannabichs Lehrbuch der Geographie, in Cammerrers Handbuch rc. beginnt, wird auf Portugal, Spanien, Frankreich und Großbritannien beschränkt. „Die Pyrenäen, heißt es bei Portugal S. 38, durchziehen das Land.“ Und eben so auf derselben Seite bei Spanien: „Das Hauptgebirg sind

die Pyrenäen." Diese beiden Angaben sind aber nicht ganz richtig; denn die Pyrenäen, dieses Granitgebirg zwischen Spanien und Frankreich, reichen nicht bis Portugal, sondern verzweigen sich nur in die cantabrischen, asturischen und galicischen Gebirge, und das südlichste unter den Parallelthälern der Pyrenäen ist das Ebrothal. Das Hauptgebirg im Innern von Spanien sind unstreitig die Sierren, welche zum Theile sich in ihren Verzweigungen auch nach Portugal erstreckend, in mehreren Vorgebirgen auslaufen. Die Richtung und Verzweigung der Sierren auf der Pyrenäenhalbinsel kann man sich durch den Lauf der dortigen Flüsse veranschaulichen. — Der Flächenraum Großbritanniens wird sonst mit 5700 Quadratmeilen angegeben; im Leitfaden beträgt er aber nur 5554.

Zu Mitteleuropa gehören Belgien, Holland, Deutschland, Helvetien, Ungarn, Galicien, Cracau, Preußen. Diese acht Staaten werden mit vorzüglicher Genauigkeit beschrieben, und vielfältig die geschichtlichen Merkwürdigkeiten ihrer Städte bezeichnet. Namentlich werden in Deutschlands betreffenden Städten auch die erzbischöflichen und bischöflichen Sitze angemerkt, so, daß es auffallend ist, wenn dieß hie und da, wie in Freiburg, Mainz, Fulda, Wien, Prag, Grätz, Salzburg, Münster, Paderborn, nicht geschieht, wenn Limburg an der Lahn im Herzogthume Nassau vermißt, und in der preußischen Provinz Westphalen Minden unrichtig als Bischofssitz genannt wird. Zu Heidelberg dürfte die Schloßruine geschichtlich berühmter seyn, als Faß und Bergstraße. Die Eintheilung des Königreiches Preußen in sieben Provinzen statt in sechs findet am Ende in einer Anmerkung bereits ihre Berichtigung, indem die früheren Provinzen Cleve-Berg und Niederrhein jetzt in der Rheinprovinz vereinigt sind. Der Satz: "Die Donau kommt schiffbar von Württemberg," sollte wohl heißen: Die Donau, welche aus Württemberg kommt, wird erst nach ihrer Vereinigung mit der Iller bei Ulm, oder bei Neu-Ulm schiffbar. Eben so sollte es S. 48 heißen: der Lech mit der Wertach. Ferner: der Main fließt oberhalb Mainz in den Rhein. Das eigentliche Lechfeld, wo die Ungarn geschlagen wurden, liegt nicht in Oberbayern, sondern im Kreise Schwaben und Neuburg. In Ungarn mit den Nebenländern ist von den Verzweigungen der julischen und dinarischen Alpen keine Rede. S. 58 ist statt "Solütide" zu lesen Solitüde.

Südeuropa begreift Italien, die europäische Türkei und Griechenland. S. 64 ist zur Stadt Faenza vom "irdischen" statt irdenen Geschirr unrichtig die Rede.

Nordeuropa umfaßt Dänemark, Schweden und Norwegen, und endlich Osteuropa das europäische Rußland. Wie man sieht, sind die hier bezeichneten Verstöße nicht von

Belang, und ihre Aufzeichnung hätte im Vergleiche mit dem Vortrefflichen, das diese Erdbeschreibung bei all ihrer Kürze hat, gar wohl unterbleiben können. So ist namentlich die geschichtliche Angabe der Entstehung der sieben Orden der bayerischen Krone besonderer Erwähnung werth. Wie aber auf S. 62, so wird auch auf S. 271 und 280 die Stadt Vercelli, sonst Vercellä, deßhalb erwähnt, weil da die Cimbern von Marius besiegt worden seyen. Dieser geschichtliche Verstoß ist wahrscheinlich aus Cammerers Grundriß der allgemeinen Geschichte in den Leitfaden übergegangen; denn die Cimbern wurden vom Consul Catullus (101) bei Verona geschlagen.

Der Bischof Eusebius zur Zeit der Arianer ist für Vercelli geschichtlich merkwürdig, wie fast gleichzeitig der Erzbischof Basilius der Große für Cappadociens Hauptstadt Cäsarea in Kleinasien, welche S. 69 vermißt wird, auch als Kirchenlehrer merkwürdig geworden ist. Ueberhaupt haben gar viele Städte ihren Bischöfen, welche sich als Helden im Glauben und in der Liebe ausgezeichnet haben, ihren historischen Ruhm zu verdanken. Es verdient alle Anerkennung, daß die Herren Verfasser des Leitfadens unzählige Male dieselbe historische Ueberzeugung kund geben.

Was Asien betrifft, so dürfte es für Schullehrer und für Schüler, welche die biblische Geschichte lesen, von besonderer Wichtigkeit seyn, Palästina auch in politischer Hinsicht näher kennen zu lernen. Vielleicht richten deßhalb die Herren Verfasser bei einer neuen Auflage ihres Leitfadens auf Dr. Allioli's biblische Erd- und Länderkunde, oder auf Köpf's Palästina (S. Quartalschrift, siebenter Jahrgang, S. 454) ihr Augenmerk. Nordafrica dürfte bis dahin in Hinsicht auf Cultur solche Fortschritte machen, daß es in seiner neueren Gestalt mit seiner Geschichte während des Alterthums in Betracht gezogen werden kann. Auch dürfte es bei dem Wiedererwachen des religiösen Sinnes von Wichtigkeit seyn, wenn der Leitfaden über die Missionen in der alten und neuen Welt als die vorzüglichsten Mittel zur Verbreitung der Civilisation kurze Andeutungen machte.

Unter den Erdtheilen außer Europa wurde America in der neuen Auflage wohl am meisten erweitert. Allein in der Fortsetzung S. 72 ist in dem Satze: „Die Einwohner Amerika's bilden eine von allen übrigen Menschengeschlechtern verschiedene Rasse“ das Wort „Rasse“ etwas anstößig, und nach den neueren Forschungen der Ausdruck „verschiedene“ Rasse auch unrichtig. Man will nehmlich an den sogenannten Indianern in Südamerica eine auffallende Aehnlichkeit mit den Bewohnern Africa's, und in Nordamerica mit den Be-

wohnern Asiens wahrgenommen haben. Die schon seit länger her für fabelhaft gehaltene Insel Atlantis, welche mit dem atlantischen Ocean und vielleicht auch mit dem Atlasgebirge in Nordafrica wie dem Namen, so der Wirklichkeit nach verwandt war (S. Mutzl's Urgeschichte der Erde und des Menschengeschlechtes, S. 295), könnte über die Zweifel, wie Südamerica aus der alten Welt her habe bevölkert werden können, manches Licht verbreiten; über die mögliche Bevölkerung Nordamerica's aber dürfte für diejenigen, welche für China rc. ein Riesenalter in ihren Schutz nehmen, der Zweifel ohnehin etwas kleiner seyn.

Von S. 74 bis 118 behandelt der Leitfaden die Naturlehre. Nach der Entwickelung der nöthigen Vorbegriffe zu dieser Wissenschaft werden die allgemeinen Eigenschaften der Körper einfach und populär erklärt, wie in den früheren Auflagen, nur mit hie und da eingestreuten Ergänzungen. Dann ist die Rede von der Cohäsions- und Adhäsionskraft, vom Schwerpunkte, vom Pendel und vom Hebel. In der Lehre von der Luft und ihren Eigenschaften finden Barometer, Wasserpumpe, die vorzüglichsten Luftarten, Gesundheitsregeln, die Lehre vom Schalle, vom Winde ihre Erörterung. Eben so faßlich und deutlich ist auch die Lehre vom Feuer, vom Lichte, vom Wasser dargestellt; in Hinsicht auf die Erde wird auf die Mineralogie, weiter unten (S. 223) in der Naturgeschichte, und auf die Hauptmomente aus dem Gebiete der Landwirhschaft und Industrie (S. 331 ff.) hingewiesen.

Ferner beschreibt der Leitfaden das Nöthige von der magnetischen Materie, um hieraus die Erklärung von mancherlei Erscheinungen in der Natur und ihre Ursachen ableiten zu können. Es werden wässerige, glänzende, feurige Lufterscheinungen mit ihren Unterarten practisch erklärt, und einige Verhaltungsregeln, z. B. während eines Gewitters, angegeben. Die Mathematik wird jedoch bei dieser populären Behandlung der Naturlehre völlig außer Anwendung gelassen: dagegen werden bei physicalischen Instrumenten die Erfinder und auch diejenigen, von welchen sie etwa vervollkommnet wurden, namhaft gemacht. Auch neuere Erfindungen (Galvanoplastik) werden in ihrer Anwendung zur Kenntniß gebracht. —

Wie sich die Naturgeschichte von der Naturlehre unterscheide, wird S. 75 und 118 gezeigt. Die Naturgeschichte, welche in dieser Auflage des Leitfadens gänzlich umgearbeitet ist, behandelt nach einander das Thier-, Pflanzen- und Mineralreich (die Zoologie, Botanik und Mineralogie) nach folgender Angabe ihrer Unterscheidungs-Merkmale.

1. Das Thierreich begreifet alle belebte und be-

seelte Körper, welche äußere Gegenstände sinnlich sich vorstellen, und nach diesen Vorstellungen einen Theil ihrer Bewegungen, besonders diejenigen, welche zu der Einnahme der Nahrungsmittel abzwecken, einrichten, und diese mannigfaltige Nahrung durch den Mund dem Körper zuführen.

2. Das Pflanzenreich enthält alle belebten, aber unbeseelten Körper, welche keine willkürliche Bewegung haben, und ihren Nahrungssaft durch Fasern und Wurzeln einsaugen.

3. Das Mineralreich umfasset alle unbelebten (unorganisirten) Körper, welche sich weder nähren, noch fortpflanzen, und nur durch Anziehung und Anhäufung von Außen entstehen.

Jedes der drei Naturreiche wird wieder in Classen, die Classen in Ordnungen, die Ordnungen in Geschlechter, die Geschlechter in Gattungen, und diese oft wieder in verschiedene Arten getheilt.

Hier in's Einzelne einzugehen, würde zu weitläufig werden. Mögen recht Viele das Buch selbst zur Hand nehmen; seine Lektüre wird ihnen schon wegen der Einfachheit und Natürlichkeit der Darstellung viele Unterhaltung verschaffen. Will der Katechet beim Religions-Unterrichte zur Veranschaulichung der göttlichen Eigenschaften sich einen Lehrstoff sammeln, so findet er am Leitfaden eine herrliche Vorarbeit. Kein Gebildeter soll ganz fremd seyn in den Naturwissenschaften; ein Gewerbsmann, der Landmann, der Handeltreibende, kurz, Jedermann kann sich von einer Naturgeschichte, wie er sie im Leitfaden findet, Belehrung und Nutzen verschaffen. Dabei ist auch in dieser Abtheilung des Leitfadens der Druck sehr correkt. Die gewöhnliche Eintheilung der Thiere in sechs Classen ist beibehalten; die Säugethiere bilden die erste Classe, und der Mensch darunter die erste Ordnung. Vom Menschen aber in seiner Totalauffassung als Herrn der Schöpfung ist erst S. 235 die Rede. Vom Esel, der zur siebenten Ordnung gerechnet wird, heißt es S. 127: „er ist nicht ohne geistige Anlagen", und der Elephant, zur neunten Ordnung gehörig, „übertrifft an Geistesfähigkeit alle bekannten Thiere. Hiemit soll aber nach Ansicht des Rez. nur der hohe Grad der Gelehrigkeit dieser Thiere bezeichnet werden.

In Bezug auf die Darstellungsart mag hier ein Beispiel seinen Platz haben!

S. 202. „Die krautartige Baumwollenstaude ist eine einjährige Pflanze, die in einem Sommer wächst und abstirbt. Der krautartige Stengel wird 2—4 Fuß hoch. Oben theilt er sich in Nebenstengel. Die Blätter sind rauh

und den Ahornblättern sehr ähnlich. Sie stehen auf langen Stielen. Die blaßgelben Blumen treten aus dem Blattwinkel hervor, und haben die Gestalt der Glocken. Die rundliche Kapsel ist anfangs nicht viel größer, als eine Haselnuß, allein zur Zeit der Reife, wo die Wolle sich aufbläht, gewinnt sie den Umfang eines mäßigen Apfels. Sie springt nun auf, und die alsdann reif gewordene Wolle wird gesammelt, und von den Samenkörnern gereinigt. Das Vaterland der Baumwolle ist vorzüglich Arabien, Persien und auch Ostindien; sie wird aber jetzt in Westindien, der Levante, Egypten, Sicilien, auf Malta und auf Griechenlands Inseln mit großem Fleiße angebaut."

Von der Kieselerde heißt es S. 225: "Dahin gehören alle diejenigen Erden und Steine, welche entweder schon von Natur wie Glas aussehen, oder sich durch die Kunst zu Glas schmelzen lassen. Dieß geschieht, wenn Sand oder zu Sand gemahlene Steine mit Potasche, Salpeter, Kreide rc. gemengt, und in starkem Feuer verschmolzen werden. Die geschmolzene Materie wird zu verschiedenen Dingen entweder geblasen oder gegossen. Gefärbte Gläser werden gemacht, wenn entweder eine feuerbeständige Farbe mit eingeschmolzen wird, oder wenn in die Oberfläche des Glases eine oder mehrere Farben eingebrannt werden."

Wie früher, so ist auch in dieser sechsten Auflage des Leitfadens zu Rechtschreib-Uebungen in Dictando-Schriften vom schriftlichen-Gedankenvortrag im Allgemeinen und in besondern Fällen die Rede. Diese besondern Fälle sind: Briefe, Erzählungen und Beschreibungen, überhaupt Geschäftsaufsätze. Nach jedesmaliger Angabe der Begriffe werden Regeln gegeben, und diese durch Beispiele deutlich gemacht. Auch hierin wurde der Leitfaden vielfach erweitert und vervollständiget. Der erste Anhang: "Kurzgefaßter Sprachunterricht" könnte künftighin als ergänzender Theil des Leitfadens unmittelbar vor dieser Aufsatzlehre seinen Platz einnehmen. Ueberhaupt wird ohne Zweifel der Leitfaden allmählig so umgearbeitet werden müssen, daß er sich nach seiner ursprünglichen Anlage nicht mehr gleich sieht; denn bereits sind auch schon in demselben Anhange der Sprachlehre pädagogische Grundsätze beigefügt. Ein zweiter Anhang enthält "Einiges über Schuldisciplin." Hierüber sprechen sich die Herren Verfasser in dem Vorwort so aus: "Wie den Schullehrlingen eine kurze deutsche Sprachlehre mangelte, so geschah von Seite der Schuldienst-Expectanten häufig Nachfrage nach einem Buche, in welchem die Hauptgrundsätze der Pädagogik enthalten wären." "Auch diesem Bedürfnisse wollte man einigermassen dadurch abhelfen, daß man im Anhange

die Hauptgrundsätze der Erziehungs- und Unterrichtslehre zusammenstellte, um den Schuldienst-Expectanten, wie in der ziemlich erweiterten Darstellung der sogenannten gemeinnützigen Gegenstände, so auch hierin die Vorbereitung auf ihre Anstellungsprüfung zu erleichtern."

Sollte sich die Vermuthung verwirklichen, daß der Leitfaden auch die Zusammenstellung pädagogischer Grundsätze in sich aufnimmt, wie sie jetzt im Anhange (S. 417—455) aufgenommen ist, so wäre ihr wohl in der vierten Abtheilung ein Platz anzuweisen. Denn diese vierte Abtheilung enthält den Stoff zu Schönschreib- und Rechtschreib-Uebungen in der Sonn- und Feiertagsschule, also für junge Leute, welche mit den Schullehrlingen ꝛc. in gleichem, d. h. im reiferen Alter stehen. Wenigstens will es dem Rez. durchaus nicht einleuchten, daß der Leitfaden nach so mannigfaltigen Umarbeitungen, die er schon erfahren hat, nothwendig das in einem Anhange geben müsse, was er zwanglos in sich aufnehmen und mit sich ausgleichen und vereinigen kann. Zudem wäre der Mensch, der auf Seite 235 so isolirt dasteht, auch von seinem jetzigen Standpunkte zwischen dem Mineralreich und dem schriftlichen Gedankenvortrag ohne Widerrede zu befreien, wenn er sich in der Erziehungslehre mit seinen körperlichen und geistigen Vorzügen zeigen könnte. Nach Obigem schlöße sich der kurzgefaßte Sprachunterricht an die Naturgeschichte an, würde auf die Aufsatzlehre gehörig vorbereiten, und könnte in dieser seiner Zusammenstellung als Zweig des Leitfadens sowohl in der Werktags- als Sonn- und Feiertagsschule manchen Stoff zum Schreiben geben. Hiemit könnte dann der Leitfaden wie jetzt S. 260 für die Werktagsschule schließen, weil in derselben doch wohl auch zum Behufe von Rechtschreib-Uebungen für die I., II. und III. Classe ein Sprachunterricht vorausgesetzt werden muß.

Da der Mensch so alt ist als die Geschichte, so könnte die vierte Abtheilung entweder sogleich mit Hauptmomenten aus der Erziehungslehre beginnen, oder die Hauptmomente aus dem Gebiete der alten Geschichte, zu welcher aber auch die biblische Geschichte von Rechts wegen zu zählen ist, könnten wie bisher den ersten Rang einnehmen, den zweiten dann die Hauptmomente aus der deutschen und bayerischen Geschichte, den dritten aber doch noch der Mensch so, daß die Hauptmomente aus dem Gebiete der Landwirthschaft und Industrie wie bisher den wohlverdienten "Schluß" bildeten.

Der zweite Anhang: "Einiges über Schuldisziplin" gehört ohnehin zur Zusammenstellung pädagogischer Grundsätze. Somit lassen sich die beiden Anhänge ganz leicht in den Leit-

faden selbst verweben und das Buch gewinnt hiedurch, wenn nicht an innerem Gehalte, doch an der äußeren Form, die oft eine vorzügliche Ursache ist zur bereitwilligen Aufnahme eines Buches. Sowohl durch seinen Inhalt, als auch durch seine äußere Form konnte sich der Leitfaden bisher schon empfehlen; dieß ist nach dem Urtheile des Ref. sicher noch mehr der Fall, wenn bei einer nächsten Auflage auf seine Wünsche und Vorschläge Rücksicht genommen wird.

Die Darstellung der Hauptmomente sowohl aus dem Gebiete der alten Geschichte, als auch aus der deutschen und bayerischen Geschichte, hat alle Vorzüge, welche man von einer geschichtlichen Bearbeitung von einem so umfangsreichen Stoffe erwarten kann. Würde mehr aus der biblischen und der Religionsgeschichte überhaupt miteinverflochten werden, so würde namentlich für Lehrer der Standpunkt, aus welchem die Geschichte praktisch aufgefaßt werden soll, nehmlich der Standpunkt der göttlichen Vorsehung, deutlicher hervorgehoben werden können. So dürfte es nicht ohne Nutzen seyn, wenn die vier ersten allgemeinen Kirchenversammlungen gerade so wie die erste zu Nicäa, kurz angemerkt würden. Wenn gleich der ganzen Bearbeitung des geschichtlichen Stoffes „Cammerers Grundriß der allgemeinen Geschichte," dessen sechste Auflage 1834 bei dem H. Verleger des Leitfadens erschienen ist, zum Vorbilde gedient haben mag, so behauptet sie doch vor diesem mit Recht den Vorzug. Nur läßt sich aus diesem Vorgänger Manches, was nicht mit gehöriger Genauigkeit behandelt wird, gar wohl erklären, z. B. S. 272: „das Triumvirat, oder den drei Herren-Bund;" bekanntlich sollte der Name Triumvirat von Seite der Anhänger der Republik ein Spottname seyn. Nach demselben Muster heißt es S. 273: „Von seiner Gemahlinn Agrippina (Colonia Agrippina — Köln) wurde Claudius vergiftet," als hätte die Stadt Cöln ihren lateinischen Namen von jener berühmten Agrippina, anstatt von Agrippa, dem Freunde und Feldherrn des Kaisers Augustus, und so noch Anderes. Das Hauptverdienst des heiligen Cyprian in Carthago, wo er Bischof war, wird S. 274 darein gelegt, daß er für Bußdisciplin wirkte; in der Wirklichkeit aber wirkte er vorzüglich für die Einheit der Kirche. Auf derselben Seite werden Tertullian und Origenes Kirchenväter genannt; sie gelten aber nur als Kirchenschriftsteller — Scriptores Ecclesiae. Eben daselbst ist Constantinus II. statt Constantius II. stehen geblieben. Daß die Westgothen unter Alarich nach Griechenland zogen und den vorzüglichsten Sitz der Wissenschaften, das weltberühmte Athen, zerstörten, und endlich nach Italien zogen, wo sie auch Rom mit deutschen Colonisten besetzten, könnte S. 275 leicht er-

gänzt werden. Das jetzige Bulgarien (S. 277) hieß vor 680 Mösia.

Von S. 278 bis 331 werden in XV Nummern die Hauptmomente aus der deutschen und bayerischen Geschichte so zusammengestellt, daß in jeder Nummer A. Deutschland und B. Bayern besonders abgehandelt wird. Dadurch wird die besondere Geschichte der allgemeinen untergeordnet, und die ganze Darstellung gewinnt eben so an Deutlichkeit als an Genauigkeit. Da das Königreich Bayern nicht bloß aus der deutschen Provinz Bayern besteht, sondern auch aus der Pfalz und der Oberpfalz, aus Franken und aus Schwaben, wenigstens größtentheils, so wäre freilich auch zu wünschen, daß auf die übrigen Kreise bei einer geschichtlichen Darstellung mehr Rücksicht genommen würde, als dieß gewöhnlich nicht geschieht. Auch sollte auf die politische Begränzung der ehemaligen deutschen Herzogthümer sorgfältiger bedacht, und z. B. angemerkt seyn, daß mit dem Erlöschen der Hohenstaufen das Herzogthum Schwaben aufhörte, daß später der schwäbische Bund entstand, wie weit sich das Gebiet der Bischöfe von Würzburg als Herzoge von Franken erstreckte. Es sind dieß aber Mängel, welche sich bisher in den allermeisten Bearbeitungen einer bayerischen Geschichte zeigen. Hiemit wird keine mit der bayerischen Geschichte vereinigte Geschichte der jetzt zu Bayern gehörigen Kreise verlangt, sondern je auch nur eine besondere, der deutschen Geschichte untergeordnete Geschichte derselben. Dieß fordert freilich eine tiefe und genaue Einsicht in die Specialgeschichte der deutschen Stämme, welche aber keineswegs etwas Unmögliches ist. Im Grunde genommen ist eine solche Bearbeitung der bayerischen Geschichte nicht anderes, als was Recht und Billigkeit verlangt. Oder waren nur die Bayern, und nicht auch die Franken und Schwaben und Pfälzer ihren Fürsten getreu? Gab es nicht in allen deutschen Kreisen vortreffliche Fürsten? Geschieht bayerischen Herzogen und Churfürsten ein Unrecht, wenn auch die Geschichte von der Pfalz, von Franken und Schwaben eben so vortreffliche Fürsten aus diesen ihren deutschen Gebieten etwas gelten läßt? Hat nicht die bayerische Krone mit allen ihren jetzigen Landeskindern auch die Geschichte ihrer Ahnen, von welchen sie abstammen, in sich aufgenommen? Aus solchen Erwägungen dürfte hervorgehen, daß die meisten sogenannten bayerischen Geschichten eben so einseitig, als parteiisch abgefaßt sind, und daß ein derartiger geschichtlicher Fehler noch nicht gut gemacht ist, wenn etwa ein Name, oder eine Begebenheit nur mittelst Einschaltung in die gleichzeitige bayerische Geschichte für die übrigen Kreise und ihre Geschichte genügen soll.

Endlich umfaßt die vierte Abtheilung des Leitfadens in dieser Auflage gerade so, wie in den früheren, auch Hauptmomente aus dem Gebiete der Landwirthschaft und Industrie. Dieselben sind aus den früheren Auflagen gewiß wegen ihrer vortrefflichen Bearbeitung eben so rühmlich bekannt, wie die geschichtlichen Hauptmomente, und verdienen nachgelesen und beachtet zu werden. Was den Anhang betrifft, der aus einem kurzgefaßten Sprachunterrichte und einer Zusammenstellung pädagogischer Grundsätze besteht, so ist an demselben zu loben, was für den Leitfaden überhaupt ein besonderes Verdienst ist — die praktische Behandlung des Lehrstoffes. In der Satzlehre wurden auch neuere Werke benützt, größtentheils aber wird nach Heyse, nach Wurst ꝛc. (S. Quartalschrift, fünfter Jahrgang (1841), S. 348) der Sprachunterricht dargestellt. Die Pädagogik zerfällt in die Erziehungslehre im engern Sinne, und in die Unterrichtslehre mit ihren Unterabtheilungen, wie in andern Lehrbüchern dieser Art, jedoch mit dem Unterschiede ihrer praktischen Vorzüge. Auch die typographische Ausstattung der sechsten Auflage des vortrefflichen Leitfadens zeichnet sich vor den früheren rühmlichst aus. Das Format ist weit größer, der Druck zwar mit kleinern, aber mit scharfen Lettern auf weißem Maschinen-Papier sehr leicht zu lesen, und der Preis des um Vieles erweiterten Buches sammt dem Anhange nur auf 1 fl. 12 kr. erhöht.

J. K.

2.

Sprüche, Sprüchwörter, Denkreime, Denksprüche, Gedanken u. s. w., besonders für die Kinder und die Jugend; und zwar:

a.

Kleine Religionslehre in gereimten Denksprüchen für die Jugend. Mit bischöflicher Genehmigung. Mainz, bei Kirchheim, Schott und Thielmann. 1840.

b.

500 Denkreime, verschiedene Glaubens- und Sittenlehren der christkatholischen Religion enthaltend. Von Ferdinand Zeuner, Cooperator an der Pfarre zu den neun Chören der Engel, am Hof. Wien, 1842. Fr. Beck'sche Universitäts-Buchhandlung.

c.

Gedankenfrüchte auf den Pfad des Lebens. Von Regina Frohberg. Wien, 1842. Druck und Verlag der P. P. Mechitaristen-Congregations-Buchhandlung.

d.

Abrahamisches Parömiakon. Oder: die Sprichwörter, sprichwörtlichen Redensarten und schönen sinnreichen Gleichnisse des P. Abraham a St. Clara, nebst den dazu gehörigen, erklärenden und anwendenden Stellen. Aus dessen sämmtlichen Schriften gezogen, und seinen, so wie ganz besonders allen Sprüchwörterfreunden gewidmet von K. S. W. Wander. Breslau, 1838. Verlag von Ignaz Kohn. (Ladenpreis 1 Rthlr. 6 Sgr.)

e.

Sammlung von biblischen Sprüchen zum Religionsunterricht. 5. Auflage. Halle, Kümmel's Sortiments-Buchhandlung. G. C. Knapp. 1842.

f.

Neues Religions- und Spruchbuch, nebst hinzugefügten passenden Gedenkversen, in einem zweijährigen Cursus abgefaßt für Kleinkinderschulen und für die untersten Classen in Bürger- und Landschulen von C. G. Holzmüller, Schuldirektor in Dresden. Leipzig. Verlag von Christian Konrad Krappe.

Ad a. Auf 48 Seiten bietet dieses Büchlein religiöse Denkreime, in systematischer Aufeinanderfolge — die meisten über Gottes Eigenschaften — zweizeilige für die Kinder des ersten Jahres, größere für die des zweiten. Dabei wird allemal auf die treffenden Geschichten aus der Bibel hingewiesen, welche zu fixiren die Sprüche gar dienlich sind. Der du's liebst, den Kleinen solche Reime zu lehren, als so viele Stimmen der Engel an sie — nimm und lies dieses Büchlein, und benütze es.

Ad b. Diese 500 Denkreime auf 100 Seiten verbreiten sich über die meisten christkatholischen Glaubens- und Sittenlehren; sind durchweg zweisylbig, verständlich und leicht behältlich. Das vorgenannte macht dir dieses Büchlein nicht überflüssig — du wirst beide — vielleicht dieses noch besser — beim mehrjährigen Unterrichte der Kinder brauchen können. Die Ausgabe ist schön und nett, wie die Sprüchlein, die sie enthält.

Ad c. Den Pfad des Lebens sollen wir nicht gedankenlos gehen, sondern wohl bedenken wo? wie? wohin? wir gehen, daß wir auf dem rechten Pfade zum rechten Ziele gelangen. In diesem Buche hat eine Erdenwallerin 600 Gedanken niedergelegt, daß du sie wieder denkest — und denkend — und den Gedanken folgend zur Heimath gelangest. Es sind viele, schöne, wahre Wegweiser, und folge ihnen, und du irrest gewiß nicht. —

Ad d. Du kennest gewiß den Pater Abraham a St. Clara und seine Schriften — und dann werden dir diese 3254 Spruch- und Redensarten und Gleichnisse eine liebe Gabe seyn. Nur wirst du mit mir wünschen, es sollten die Sprüche, um einen leichten Gebrauch von ihnen zu machen, systematisch, oder nach Materien oder alphabetisch auf einander folgen, und nicht so, wie sie der Herausgeber in den Schriften des Pater nach einander gefunden. So sind sie bloß für die Freunde Abrahams und den Sprichwörtersammler, aber unzweckmäßig zum Gebrauche für's Leben. —

Ad e u. f. Sind zwei lutherische Spruchsammlungen, geordnet nach Lutheri Katechismus; also zunächst für Kinder lutherischer Confession; doch wirst du in dem, was Lutherus vom alten römisch-katholischen Glauben in seinen neuen lutherischen genommen und behalten, brauchbares finden, falls dir nicht Besseres nnd Schöneres zu Gebote stünde. Aber Besseres bietet dir a, b u. c — nur nicht Sprüche der Schrift, weil diese nicht in der Absicht der Verfasser lagen. F. A. H.

III.

Verschiedenes.

1.

Auszüge
aus dem Regierungsblatte und den Kreis-Intelligenzblättern des Königreiches Bayern.

Das Schulwesen betreffend.

I. Bekanntmachung
der Rechnungs-Resultate des Wittwen- und Waisen-Unterstützungs-Vereins der Schullehrer von Schwaben und Neuburg.

Nachdem die Vereinsrechnung für das Etatsjahr $18^{40}/_{41}$ der vorgeschriebenen Revision unterzogen und von der königlichen Regierung, Kammer des Innern, der erbetene Rechnungsbescheid ertheilt wurde, so werden bezüglich auf die Bestimmung des §. 40 der Statuten die Resultate derselben hiemit zur öffentlichen Kenntniß gebracht.

Mit diesem Rechnungs-Jahre, als dem vierzehnten Vereinsjahre wurde das 2te Jahr der III. Verwaltungsperiode vollendet.

Der Verein zählte auch in diesem Jahre nahe an Eintausend Mitgliedern.

Der Vermögensstand betrug im ersten Rechnungsjahre 18,643 fl. 59 kr. 2 hl. mit dem 14ten Jahre hat sich derselbe auf 57,319 fl. 2 hl. erhöht.

Die königliche Regierung hat hiezu alljährlich 800 fl. aus dem Kreisschulfonde und die Anstellungs-Taxen der Schullehrer, welche im Laufe dieses Jahres die Summe von 858 fl. 29 kr. 1 pf. erreichten, sowie die Intercallarfrüchte, für dieses Jahr im Betrage von 44 fl. 28 kr. huldvollst beigetragen, was mit dem unterthänigsten Danke angerühmt wird.

Den Distriktsvorstehern, welche für Schreibmaterialien keine Aufrechnungen machten, wird hiemit gleichfalls der geziemendste Dank gebracht.

An Legaten und Fundierungszuflüssen hatte sich die Anstalt auch in diesem Jahre keiner Einnahmen zu erfreuen; dagegen haben Seine Hoch-

würden, Titl. Herr Alois Fischer, Domcapitular, Stadtdecan, Dompfarrer und Districts-Schul-Inspector ꝛc. zu Augsburg, als freiwilligen Jahresbeitrag der Kasse 6 fl. zugesendet, wofür dem edlen Geber hiemit der schuldige Dank dargebracht wird.

Im Jahre 18²⁷/₂₈ bezogen 2 Wittwen und 8 einfache Waisen Unterstützung, dagegen wurden im 14ten, dem Jahre 18⁴⁰/₄₁, 124 Wittwen, 92 einfache Waisen und 30 Doppel-Waisen die mildthätige Unterstützung des Vereins zugewendet.

Im Vergleich zum vorlaufenden Rechnungsjahre hat sich die Zahl der Wittwen um 9, und die der Doppel-Waisen um 6 vermehrt, hingegen die die der einfachen Waisen um 10 vermindert. Während der 14 Jahre des Vereins sind 46 Wittwen gestorben, 5 haben sich wieder verehlicht, und 78 einfache und 17 Doppel-Waisen sind nach erreichtem 18ten Lebensjahre aus dem Genusse des Unterstützungs-Bezuges ausgetreten.

Augsburg, den 26. August 1844.

Verwaltungs-Ausschuß des Wittwen- und Waisen-Unterstützungs-Vereins von Schwaben und Neuburg.

Fr. X. Herz, Vorstand.

Georg Düring, I. Beisitzer. — Joh. Michael Jähle, II. Beisitzer.

Anton Leix, Cassier. — Joseph Anwander, Controleur.

Rechnungs-Resultate

der Unterstützungs-Anstalt für die Wittwen und Waisen der Schullehrer von Schwaben und Neuburg vom Etats-Jahre 18⁴⁰/₄₁.

I. Einnahmen.

	fl.	kr.	pf.
1. Aktiv-Kassa-Bestand aus voriger Rechnung	5043	18	—
2. An Activ-Ausständen	144	3	—
3. An Rechnungs-Defekten und Ersatzposten	484	49	1
4. An Zinsen aus Aktiv-Capitalien	2365	44	1
5. An Ertrag aus Beiträgen der Mitglieder:			
a. Fundirungs-Beiträge	149	30	—
b. Ordentliche Jahres-Beiträge	4666	52	2
c. Jhrs.-Beitr.-Nachzahlungen nach §. 27 d. St.	—	—	—
6. An Substentations-Beiträgen:			
a. Ständige: Aus dem Kreisschulfonde	800	—	—
b. Unständige: 1) An Anstellungs-Taxen der Schullehrer	858	27	1
2) An Intercallarfrüchte	44	28	—
3) An Wohlthätigkeits- und freiwilligen Beiträgen	6	—	—
7. An heimgezahlten Capitalien	3600	—	—
8. An Legaten und Fundirungs-Zuschüssen	—	—	—
Summe aller Einnahmen	18163	12	1

II. Ausgaben.

1. Auf Zahlungsrückstände von den vorigen Jahren	— fl.	— kr.	— pf.
2. Auf Rechnungs-Defekte und Ersatzposten . .	371 „	23 „	— „
3. Auf Regie der Verwaltung:			
a. Für Schreibmaterialien	22 „	40 „	— „
b. Für Buchbinderlöhne	3 „	13 „	— „
c. „ Buchdruckerlöhne	— „	— „	— „
d. „ öffentliche Blätter	— „	30 „	— „
e. „ Geräthschaften	— „	— „	— „
f. „ Postgelder, Fuhr- und Bothenlöhne .	65 „	9 „	— „
g. „ Reise-Diäten	— „	— „	— „
h. „ anderweitige Ausgaben	4 „	1 „	— „
4. Auf den Zweck:			
a. Auf Unterstützungen an Wittwen . .	7150 „	32 „	3 „
b. Auf Unterstützungen an einfache Waisen .	1119 „	13 „	1 „
c. Auf Unterstützungen an Doppel-Waisen .	798 „	24 „	— „
5. Auf Prozeßkosten	— „	— „	— „
6. Auf hingeliehene Aktiv-Capitalien . . .	4350 „	— „	— „
Summe der Ausgaben	13885 fl.	6 kr.	— pf.

III. Abschluß.

Die Einnahmen betragen	18163 fl.	12 kr.	1 pf.
Die Ausgaben dagegen	13885 fl.	6 kr.	— pf.
Somit verbleibt Aktiv-Rest	4278 fl.	6 kr.	1 pf.

IV. Vermögens-Ausweis.

Das ganze Vermögen besteht am Schlusse des Rechnungs-Jahres 18⁴⁰/₄₁ als dem 14ten Vereinsjahre:

a. in obigem Aktivreste zu:	4278 fl.	6 fl.	— pf.
b. in Aktiv-Capitalien zu:	53115 „	— „	— „
c. in Aktiv-Ausständen zu	344 „	54 „	— „
d. in Mobiliarschaft	81 „	— „	— „
Reiner Vermögensstand;	57819 fl.	— kr.	— pf.

V. Vermögens-Zuwachs.

Der reine Vermögenszustand beträgt in diesem Rechnungs-Jahre	57819 fl.	— kr.	— pf.
Er hat im vorigen Jahre betragen . . .	57769 fl.	27 kr.	— pf.
Somit hat sich das Vermögen vom Abschluß 18³⁹/₄₀ bis dahin 18⁴⁰/₄₁ vermehrt um	49 fl.	33 kr.	— pf.

Anmerkung.

Werden jedoch diejenigen Einnahmsposten, welche gemäß §. 17. der Statuten ausschließlich zur Deckung der Jahres-Exigens bestimmt sind, nämlich:

a. 800 fl. — kr. — pf. jährlicher Beitrag aus der Kreis-Schuldotations-Kasse.

800 fl. — kr. — pf. Latus per se

	800 fl.	— kr.	— pf.	Transport
b.	838 fl.	27 kr.	1 pf.	Anstellungs-Taxen der Schullehrer.
c.	44 „	28 „	— „	Intercallarfrüchte.
d.	6 „	— „	— „	freiwillige Beiträge.
e.	4666 „	52 „	2 „	Jahres-Beiträge der Vereinsmitglieder.
f.	2365 „	44 „	1 „	Zinsen a. Aktiv-Kapital.

zus. 8741 fl. 32 kr. — pf. mit der auf Unterstützungen und Regiekosten nachgewiesenen Verausgabungen im Betrag von . . . . . . 9535 fl. 6 kr. — pf.
mit nebigen Einnahmen . . . . . . 8741 fl. 32 kr. — pf.
abgeglichen, so zeigt sich auch für dieses Jahr eine Minderung von . . . . 793 fl. 34 kr. — pf.
welche Summe einstweilen von den gemäß §. 16 der Statuten zum Fundirungs-Vermögen bestimmten Einnahmen des vorhandenen Aktiv-Restes gedeckt worden ist.

Intelligenz-Blatt von Schwaben und Neuburg Beil. zu St. 45. S. 671.

2.

Der römische Imperator *)

Unerschöpflich ist, was Rom an Sehenswerthem, Merkwürdigem und Eigenthümlichen dem Fremdling darbietet. Sinnvoll, tiefgedacht, und zugleich praktisch sind alle seine Einrichtungen. Manche sind weniger bekannt; der Einheimische geht daran vorüber als an Bekanntem, häufig Wiederkehrendem; deßwegen wird der Fremdling nicht darauf aufmerksam gemacht, und er hat es einzig dem Zufalle zu danken, wenn er die Wunderstadt nicht verläßt, ohne auch hievon Kunde erhalten zu haben.

Ein solcher Zufall führte mich acht Tage nach dem weißen Sonntage an der Kirche St. Maria degli Fiori vorüber. Es war Nachmittags. Ein Cardinalswagen hielt vor demselben. Die Vermuthung, es möchte irgend eine bedeutende Funktion darin statt finden, lockte mich hinein. Es hatte eine Funktion statt, aber nicht eine solche, wie ich es vermuthete, sondern ich sah ein halbes Hundert Knaben unter etlichen Priestern versammelt, und einige der ersten über christliche Glaubens- und Morallehren in lebhafter Disputation begriffen, hörte zuletzt über Einen der Knaben den Ausspruch thun, daß er Sieger, somit zum Imperator erklärt sey.

Noch war mir die Sache ein Räthsel, um dessen Lösung ich fragte. — Es wurde mir folgende gegeben: Nach Beendigung des Fastenunterrichts

*) Aus den histor. polit. Blättern für das katholische Deutschland, herausgegeben von G. Phillipps u. G. Görres. XIV. Bd. 4. Heft. S. 245—252.

versammelt jeder Pfarrer die Knaben seiner Pfarrei, die an jenem Theil genommen haben, in der Kirche, und läßt sie über einige Wahrheiten, worüber sie belehrt worden sind, disputiren; derjenige, welcher unter ihnen den Sieg davon trägt, wird zum Princeps unter seinen Mitschülern erklärt. Am Sonntage Quasimodo, Nachmittags, kommen nun diese alle in der genannten Kirche zusammen, um unter einander neuerdings den Wettstreit zu beginnen. Derjenige, welcher in diesem geistigen Kampfe obsiegt, wird zum Imperator erklärt, die vier Nächsten nach ihm sind seine Principe, und dem Sechsten wird die Würde seines Gonfaloniere zuerkannt. Alle Sechs setzen sich hierauf in den ihrer harrenden Staatswagen des Cardinal-Vicarius, und werden, von Grenadieren und türkischer Musik begleitet, in das Haus des Imperators geführt. Sofort erhalten sie ihren Würden angemessene seidene Kleider, der Imperator farbige mit einem blauen Mantel, weißen seidenen Strümpfen und Schuhen mit Schnallen, die Principi schwarze Gewänder, Alle an blauen Bändern große silberne Kreuze von Filigran-Arbeit, nur der Imperator ein größeres als die andern, und darüber hin einen goldnen Scepter; der Papst aber schickt ihm 100 Scudi, und es scheint, daß andere Personen kleine Geschenke von silbernen Kruzifixen, zierlich eingerahmten Bildern, Andachtsbüchern u. dgl. beifügen, denn ich sah nachmals Verschiedenes dieser Art auf einem Tischchen vor dem Imperator liegen. Drei Tage hindurch erhält derselbe eine Ehrenwache von Grenadieren, die sowohl vor dem Hause, als auch vor seinem Zimmer stehen, und während dieser Zeit ertheilt er, umgeben von seinen Principi und dem Gonfaloniere, öffentliche Audienz; Abends wird das Haus erleuchtet, Musik spielt vor demselben, und eine zum Fenster hinausragende Fahne zeigt die Wohnung des christlichen Siegers an. Am Mittwoch wird er abermals in dem Staatswagen des Cardinal-Vicarius mit seinem Hofstaate zum Oberhaupte der Kirche geführt, von wo er Besuche bei sämmtlichen Cardinälen abstattet, und hiemit die festlichen Tage seiner Erhebung beschließt.

Aber nicht, daß mit diesem Besuch sein Reich ein Ende hätte; nein, es dauert ein volles Jahr, und der Imperator macht während desselben seine Würde und seinen Vorrang dadurch geltend, daß er, festlich geschmückt, bei Processionen unter der Jugend die erste Stelle einnimmt. So sah ich denselben dieses Jahr bei der Fronleichnahmsprocession in der Kirche Maria della Vittoria, später soll er bei einigen andern noch diesen Rang behaupten.

Der dießjährige Imperator ist der Sohn eines Schneiders aus Perugia. Die Leute, bei denen er wohnt, hatten ihn angenommen als Verwandte oder Bekannte der Eltern. Ihre Wohnung befindet sich im dritten Stocke eines schmalen Hauses in einem engen Gäßchen. Auf dem Wege nach Maria degli Campitelli, um der Beisetzung der Leiche des Cardinals Pacca in dieser Kirche beizuwohnen, nahm ich von ferne das erleuchtete Haus wahr, hörte den Schall der Musik und sah viele Menschen hinzuströmen. Ich war Willens, bei der Rückkehr dem neuen Imperator ebenfalls meine Aufwartung zu machen. Da aber jene Feierlichkeit sich etwas verzog und es über zwei Stunden in der Nacht war, als ich vor dem Häuschen ankam, bedeutete mir die Schildwache halb mit ehrerbietigem Wort,

halb in scherzhaftem Ton: der Kaiser habe sich zurückgezogen, er ertheile so spät keine Audienz mehr, ich möchte des folgenden Tages wieder kommen.

Das geschah auch um Ave Maria in Begleitung zweier junger deutscher Priester. Vor dem Hause war ein dichtes Gedränge von Männern, weit mehr Weibern und Kindern beiderlei Geschlechts, hie und da auch eine etwas besser gekleidete Person. Die Wache konnte nicht müßig stehen, sondern vollauf hatte sie zu thun, um den Andrang von der engen Hausthüre abzuwehren, und dafür zu sorgen, daß nicht allzuviele Personen auf einmal hineinströmten. Uns bereitete sie alsbald einen Durchgang, bedeutete aber: wir möchten ein wenig zuwarten, bis die Menge die engen Stiegen sich hinabgewälzt haben würde. Wirklich wäre es im ersten Augenblicke schwer gewesen, das dritte Stockwerk zu erreichen, denn auch, nachdem schon Viele herabgestiegen waren, mußten wir uns immer noch zwischen Vielen hinaufdrängen.

Die Wohnung war in der Eile bestmöglichst zu der Festlichkeit hergerichtet worden. Das kleine Zimmer, in welchem der Imperator die Huldigungen der Besuchenden empfing, war, nach römischer Sitte, mit roth seidenen Tapeten behangen, sein Sitz und einige Stufen erhöht und ebenfalls bedeckt; etwas niedriger standen die Sitze seiner Principi. Auf dem Tische brannten ein Paar Kerzenstöcke, und einige sonst angebrachte Lichter verbreiteten genugsam Helle. Der Imperator hielt seinen Scepter leicht an den Arm gelehnt. Als die Geistlichen hineintraten, erhob er sich, und machte mit einem gewissen Anstand, ungezwungen und ohne Ziererei, eine Verbeugung gegen sie; auch die Principi erhoben sich.

Der Imperator, ein Junge von vierzehn Jahren, hatte für sein Alter eine ansehnliche Größe, eine schlanke Gestalt, eine sehr regelmäßige, selbst hübsche Gesichtsbildung, und vor Allem ein seelenvolles Auge. Er war zu verwundern, wie er sich in seine Würde hineinzupassen wußte; keine Verlegenheit, nichts Gespreiztes und eben so wenig Plumpes oder Linkisches, was zu derselben in Contrast getreten wäre. Bescheiden antwortete er auf die Fragen, die an ihn gerichten wurden. Eben so gefällig schien das Benehmen seiner jugendlichen Gefährten, und es war nicht zu verkennen, daß es ihnen schmeichle, auch von Geistlichen und Personen höhern Standes sich besucht zu sehen.

Aber wie leuchtete nicht das Auge der Frau, welche ich für die Mutter des Knaben hielt! Wie löste sich nicht ihre Zunge, als ich sie unter jener Voraussetzung beglückwünschte? Auch der Mann, der sich mir natürlich zuerst als Vater des jungen Menschen darstellte, trat alsbald hinzu und nahm Theil an dem Gespräch und an der Beglückwünschung. Wären die beiden Eheleute leibliche Eltern des Siegers gewesen, sie hätten sich auf die Ehre, die ihrem Hause wiederfuhren, auf das Glück, welches ihnen zu Theil wurde, nicht mehr zu Gute thun können. Diese wackern Leute schienen wirklich von allen denjenigen Empfindungen durchdrungen, welche in den Eltern mußten rege geworden seyn, als ihnen die Nachricht von der Auszeichnung des Sohnes zukam. Die Frau glaubte sich zu solcher Theilnahme um so mehr berechtigt als sie mir erzählen konnte, der Knabe befinde sich schon seit vier Jahren in ihrem Hause und habe sich jeder Zeit,

als sehr gelehrig erwiesen. Nun, wer möchte in Abrede stellen, daß sie zur Ansprache an diese Ehre nicht vollberechtigt gewesen sey; der Erfolg bewies, daß sie das anvertraute Kind wenigstens nicht vernachlässigt habe?

In dieser Einrichtung aber tritt Rom wieder als eminente Stadt hervor; als Stadt, welche das Christenthum als Fundament anerkennt, worauf sie ruht, als leuchtenden Schmuck, der von ihren Zinnen strahlt. Alles Nothwendige, alles Wissenswerthe wird, wie überall, so auch hier gelehrt; zu allen Schätzen der Kenntniß wird die Jugend, je nach Alter und künftiger Bestimmung, gleich anderwärts, hingeführt. Wetteifer wird auch hier geweckt; der Fleiß wird auch in Roms Anstalten ausgezeichnet; die Anstrengung wird belohnt; der Preis fehlt demjenigen nicht, welcher rüstig dem aufgestellten Ziele entgegeneilt. Aber dieser Ziele sind mancherlei, keines derselben ist das gemeinsame, keines von ihnen ist das oberste, keines vereinigt, ohne alle Rücksicht auf zeitliches Verhältniß oder irdische Bestimmung, Alle um sich; darum kann auch nur engerem Kreise bekannt werden, wer die Palme errungen. Mit dem hingegen, was hier ausgezeichnet, was in solcher Weise lohnend hervorgehoben wurde, verhält es sich anders. Rom, einzig Rom, will mittelst einer glänzenden Manifestation bewähren, daß seine erste Frage an die heranwachsende Jugend diejenige sei: wer unter euch bewährt sich in getreuer Auffassung des ersten und allgemein Wissenswerthen als der Vorzüglichste? Rom allein will mittelst dieser glänzenden Manifestation den Beweis geben, daß es demjenigen Element, durch welches es neubegründet worden, welches die pulsirende Kraft seines Lebens ist und bleiben muß, noch immer jene Stelle anweise, die ihm eigentlich überall sollte eingeräumt werden.

Der Sieger auf dem Felde der christlichen Lehre wird nicht innerhalb der vier Mauern der Schulstube belohnt; das ermunternde Zeichen seiner Anerkennung besteht nicht in einer Denkmünze, die er Verwandten und Befreundeten vorweist, und dann in den Kasten legt; nicht in einem Buch, welches den Eltern eine Ausgabe erspart; nicht in manchem Andern, was immer erfreulich und ehrenhaft bleibt, mit demjenigen aber, was hiefür geschieht, nie kann verglichen werden. Jeder Maaßstab anderer Art wird hier für zu winzig erachtet. Die Kirche will den Sieger in der Erkenntniß des Höchsten und Tiefsten, der einfachsten und erhabensten Weisheit dadurch ehren, daß sie ihn für den Augenblick mit eben der äußerlichen Auszeichnung umgibt, die sie dem Stellvertreter des obersten Hirten der Stadt und der Welt zuerkennt; der Staat aber, da er hier in der Kirche verflochten ist, fügt bei, was er als Höchstes den weltlichen Herrschern zu gewähren gewöhnt ist, und dieß Alles in solcher Oeffentlichkeit, daß es Niemand verborgen bleiben kann, der darum fragen mag.

Verschiedenartiges Urtheil, wie über alle menschlichen Dinge, könnte auch über diese Einrichtung gehen. Wozu möchte mancher Ueberfeine und Uebernüchterne fragen, wozu dieser äußerliche, selbst übertrieben zu nennende Prunk bei einer Sache, welche doch mehr von dem Gemüth erfaßt werden, in dessen geheiligter Tiefe und Stille walten sollte? Könnte dieß nicht eher den Keim der Eitelkeit in dem jugendlichen Herzen hegen und entfalten, alldieweilen eben-

dasjenige, wofür die Beehrung zuerkannt worden, jenem entgegentreten will? Ist auch Gewähr vorhanden, daß nicht angeborener Intelligenz vor sittlichem Werth das Uebergewicht zugestanden werde? Viel derartiges ließe sich fragen, nicht aber beantworten.

Dagegen liegen andere Fragen ebenso nahe. Kann nicht das Bewußtseyn, so hoher Ehre sich gewürdigt zu sehen, zeitlebens ein Sporn bleiben, desjenigen, was derselben theilhaftig gemacht, niemals verlustig zu gehen, ein Schild werden gegen Gefahren, die es verdrängen müßten? Kann nicht in den begabten Knaben hiedurch die Begierde geweckt werden, denjenigen Stand zu ergreifen, der tiefer hineinführt wie jene Erkenntniß, die ihm jetzt nur so weit sich erschlossen hat, als der christliche Laie ihrer bedarf? Wer weiß es, ob diesem Gebrauch die Kirche nicht mehr als einen ihrer gewissenhaftesten Priester, nicht mehr als einen ihrer würdigsten Prälaten zu verdanken hat? Wenn ich nicht irre, so sagte mir die Pflegemutter des Knaben, derselbe werde nun den Stand eines Geistlichen ergreifen. Unstreitig sind die Gründe, welche für diese Einrichtung sprechen, gewichtiger, als diejenigen, welche sie anfechten, und gewiß würde dieselbe bei Manchen ohne alle Widerrede Anerkennung finden, wenn sie nicht von der Kirche ausgegangen wäre, auf diese nicht zurückwirkte, zu dem Christenthum, wie es in dieser seinen Körper, sein Leben, Maaß und Ordnung gefunden hat, nicht in so enger Beziehung stünde.

Für diejenigen nun, welche offene Augen einzig für das Entgegengesetzte haben, überall in Italien bloß Gebrechen und Mängeln nachspüren, welche vermeinen, wahre christliche Erkenntniß sey in diesem Lande entweder gar nicht vorhanden, oder beschränkte sich auf einen leeren äußern Mechanismus, für Solche möge hier eine andere Reisenotiz mitgetheilt werden, nicht zur Unterstützung jenes Wahns, sondern bloß um darzuthun, daß, wer für das Bessere offene Augen habe, sie deßwegen vor den Schattenseiten nicht verschließe. Das Gegentheil dürfte eher vorkommen.

Ich wanderte eines Tages mit einem Freunde durch die Straßen von Puzzuoli in der Absicht, das dortige Amphitheater aufzusuchen. Da kam ein Junge auf uns zu, ziemlich gut gekleidet, offenen Blickes, verständigen Auges, etwa dreizehn Jahre alt. Er erkannte uns als Fremde, und bot uns ein Paar grün angelaufene Götzenbildchen als Antiquitäten zum Kauf an. Ich bemerkte meinem Freund: das sey Plunder von cinque cento; worauf der Junge lachend erwiederte: ich irrte mich, die Bildchen seyen weder Antiquitäten noch solcher Plunder, sondern von gestern her. Nun trug er sich als Führer zu Puzzuolis verschiedenen, römischen Ueberresten an. Mein Begleiter deutete dem Jungen an, da er die Stadt schon öfter besucht habe, bedürfe er keines Führers. Mit einer Unbefangenheit und Gewandheit, die unsere Aufmerksamkeit auf den Jungen rege machte, schlug derselbe eine Wette vor, mein Freund würde trotz dessen das Amphitheater nicht finden. Die Wette wurde eingegangen unter der Bedingung, daß von beiden Theilen keiner über den Weg etwas sprechen dürfe. Ich sprach einige Worte französisch, und stuggs griff der Junge sie auf, um in dieser Sprache uns zu unterhalten. Darauf bediente sich mein Freund einer englischen Phrase, und alsbald fiel der Junge in dieser Sprache ein. Diese Kenntniß dreier Sprachen setzte

uns in Verwunderung; wir fragten, wo er dieselbe erworben? per la Pratica war die Antwort; er gebe sich mit dem Geschäfte eines Führers ab, und da müßte er den Fremden Auskunft zu ertheilen wissen, somit ihre Sprache kennen; Deutsche kämen freilich selten; darum wisse er von dieser Sprache nichts.

Wir fragten nun, was er von dem Monte-nuovo wisse? und ohne Zaudern gab er Jahr und Monat an, in welchem derselbe aus dem Lucriner-See sich erhoben. Im Vorwärtsgehen zählte er die Tempel auf, von denen in der Nähe Puzzuolis sich noch Ueberreste fänden, und bei dieser Gelegenheit zeigte er ziemliche Bekanntschaft mit der heidnischen Mythologie. Dieses alles, in Verbindung mit dem ungezwungenen Benehmen des Jungen, welches auch mit der lästigen Zudringlichkeit und Plauderhaftigkeit der gewöhnlichen Führer nichts gemein hatte, machte uns denselben interessant, so daß wir das Gespräch auf einen wichtigern Gegenstand lenkten.

„Du hast so gute Kenntnisse in der heidnischen Mythologie, sagte mein Freund; bist du eben so gut bewandert in der christlichen Lehre? Was weißt du von dem Katechismus?" Da vernahmen wir zu unserer größten Bestürzung die Worte: „„Ich kenne den Katechismus nicht, ich habe einen solchen nie gesehen."" Aber hast du keinen Religionsunterricht erhalten, die Katechesen des Pfarrers nicht besucht?" — „„O! unser Pfarrer ist so blöde (tanto Stupido), daß er weder zu predigen noch zu katechisiren versteht."" — „Hast du das Sakrament der Buße und der Eucharistie noch nie empfangen?" — „„Wohl schon zwanzigmale."" Wie wir aber über die Bedeutung der Sakramente fragen wollten, war alles wie tabula rasa. Wir machten den Versuch, ob der Junge lesen könne. Dasselbe gieng zwar nicht fertig, aber doch in so weit von statten, daß wir ihm das Anerbieten machen konnten, ihm einen Katechismus zuzuschicken.

Diese Unwissenheit des sonst talentvollen Knaben ging mir eigentlich zu Herzen. Ich bemerkte ihm, wie alles dieses Wissen heidnischer Mythologie seiner Seele kein Heil bringen könne; wie er in dem bisherigen Gewerbe sein Brod nichts desto weniger suchen möge, wenn er auch auf dasjenige Bedacht nehme, was nicht von dieser Welt sey. Ich dachte mir diesen Jungen mit seinen Anlagen in die Hände der Civilisations-Spediteure fallend, in welche Gräuelstätten sein inwendiger Mensch durch deren finsteres Thun und Reden müßte verwandelt werden. Deßwegen erneuerte ich das Versprechen von Uebersendung des Katechismus, ließ mir aber zugleich von dem Knaben, unter Berufung auf seine Redlichkeit und Wißbegierde das Versprechen ertheilen, daß er denselben lesen lernen und beherzigen wolle. Deßwegen mußte er uns Tauf- und Geschlechtsnamen angeben, und so schieden wir von ihm nach einer für uns sehr angenehm zugebrachten, für ihn aber vielleicht heilsamen und folgereichen halben Stunde.

Dann nach Neapel zurückgekehrt, dachten wir nicht allein an unser gegebenes Wort, sondern besprachen uns auch über das Mittel, den Katechismus sowohl in die Hände des Jungen zu bringen, als ihm zugleich das eigene Versprechen kräftigen Angedenkens zurückzurufen. Voraussetzend, daß unser Pasquale nicht der einzige seyn werde, der in diesem Zustande sich befinden dürfte, und daß sich gleichzeitig auch zum Heil seiner Unglücks-

gefährten (denn dieser Ausdruck wird doch wohl gebraucht werden dürfen?) etwas wirken ließe, fanden wir es am gerathensten, den Katechismus dem Bischof von Puzzuoli zuzusenden unter Darlegung der Veranlassung und mit der Bitte, denselben dem Knaben zu übergeben. Dieser Bischof (sein Name ist mir unbekannt) war gerade vor unserer Anwesenheit in Puzzuoli installirt worden. Will er, dachte ich, den hohen Obliegenheiten seines Amtes Genüge thun, so muß er auch die höhere Hand ehren, die sich eines Fremdlings bedient, um ihm ein Gebrechen offenbar zu machen, welches ohnedieß vielleicht lange Zeit hindurch vor seinen Augen hätte verborgen bleiben können. So schrieb ich an den Bischof und legte den für den Erzsprengel von Neapel verfaßten Katechismus dem Briefe bei.

Hier sehen wir, werden nun Manche ausrufen, die Vernachläßigung des Volkes, die Gleichgültigkeit der Geistlichen, wie sehr dieselben ein bloßes Lohnwerktreiben! Gleich ob anderwärts Aehnliches nicht auch vorkäme? Gleich als ob viel Rennen und Laufen ein allein richtiges Ziel nothwendig voraussetze? Gleich als ob die Wörter Katechesiren und Predigten das Beiwort christgläubig unfehlbar in sich schlößen? Wird durch eine solche Erscheinung der Ausdruck Vernachlässigung immerhin gerechtfertiget, so habe ich dennoch bei kurzem Aufenthalte in Neapel Verschiedenes gesehen, was deren Folgen neutralisiren kann, was vielleicht von Manchen nicht gesehen wird, weil es sie in ihren eilfertigen Aburtheilen stören müßte. Ist ein Volk besser daran, und steht es darum wirklich auf einer höhern Stufe, wenn es zu einem Glauben herangebildet wird, von welchem Gestalt und Farbe verschwommen sind, als zu einem solchen, wobei jene in scharfen Umrissen, diese in hellem Lichte hervortritt. Daguerotyp oder Freske — als Zierde eines hohen Baues, was möchte in der Wahl zweifelhaft seyn?

Digitized by Google